

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
Año académico 2017-2018

METODOLOGÍA POR PROYECTOS EN EL AULA DE ELE: PROPUESTA DIDÁCTICA ENFOCADA HACIA LAS FESTIVIDADES DEL MUNDO HISPANOHABLANTE

Trabajo realizado por: Andrea Pereda Gutiérrez

Dirigido por: Itziar Molina Sangüesa

ÍNDICE

1.	RESUMEN	3
2.	INTRODUCCIÓN	4
3.	MARCO TEÓRICO	7
3.1	Acercamiento teórico a la metodología de enseñanza por proyectos	7
3.2	Hacia una definición de enseñanza por proyectos	10
3.3	Características de la metodología por proyectos	12
3.4	Ventajas que aporta la enseñanza por proyectos	17
3.5	Dificultades y barreras que confronta la aplicación en el aula de la metodología por proyectos	18
3.6	La organización de los proyectos: fases en su ejecución	20
4.	PROPUESTA DIDÁCTICA	23
4.1	Justificación	23
4.2	Metodología	25
4.3	Temporalización	27
4.4	Objetivos generales y específicos	27
4.5	Contenidos	28
4.6	Secuencia de actividades	29
4.7	Evaluación	57
4.8	Recursos	57
5.	CONCLUSIONES	59
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
	ANEXOS	64
	Anexo I	64
	Anexo II	65

1. RESUMEN

El objetivo del trabajo que presentamos es doble: por un lado, estudiar las características principales de la metodología por proyectos aplicada a la clase de español como lengua extranjera (ELE), a partir de la exposición teórica de sus características, y, por otro, realizar una propuesta didáctica que pueda servir como modelo de la puesta en práctica de este innovador enfoque didáctico.

La metodología por proyectos posibilita el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua a través de la práctica de las diferentes destrezas. Se trata de una metodología activa centrada en el aprendiente y en el aprendizaje significativo que permite la aplicación de los conocimientos adquiridos en diferentes contextos y problemas, favoreciendo, por tanto, el conocimiento práctico y funcional.

La propuesta didáctica planteada pretende poner de manifiesto, a partir de la temática de "*las festividades en el mundo hispanohablante*", cómo se podría aplicar esta metodología en el aula de ELE, con el objetivo de hacer hincapié en el factor socioafectivo y el trabajo colaborativo como parte de la enseñanza de la cultura española.

Palabras clave: *metodología por proyectos; cultura; ELE.*

ABSTRACT

The objective of the present study is twofold: firstly, to study the main characteristics of the project work method applied to the Spanish as a foreign language course (ELE), based on the theoretical exposition of its characteristics, and, on the other hand, to make a didactic proposal that can serve as a model for the implementation of this innovative didactic approach.

The project based learning allows the development of communicative competence of the language through the practice of different skills. It is an active methodology focused on the learner and on the meaningful learning that allows the application of the acquired knowledge in different contexts and problems, favoring, therefore, the practical and functional knowledge.

The proposed didactic proposal aims to show, from the theme of "festivities in the Spanish-speaking world", how this methodology could be applied in the ELE classroom, with the aim of emphasizing the socio-affective factor and the collaborative work as part of the Spanish culture teaching.

Key words: *Project based methodology, culture, ELE.*

2. INTRODUCCIÓN

*Una verdad aprendida no es más que una verdad aprendida a medias,
mientras que la verdad entera debe ser reconquistada, reconstruida o redescubierta
por el propio alumno*

Jean Piaget, 1950:35

La sociedad actual está interconectada de múltiples maneras: a través de las nuevas tecnologías, de los diferentes medios de transporte, y de la capacidad de las personas para comunicarse, a pesar de su diversidad cultural y lingüística.

La enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras ha hecho posible que individuos de diferentes partes del mundo sean capaces de comunicarse, relacionándose y aprendiendo unos de otros mediante el intercambio de información. Las ventajas que derivan del aprendizaje de una segunda lengua son, por tanto, múltiples y de diversa índole: desde mejorar las oportunidades de empleo y de formación, hasta ser capaz de viajar al extranjero con menos preocupaciones.

Todo esto, pues, nos lleva a plantear el siguiente interrogante, ¿cuál es la forma más efectiva de enseñar una segunda lengua?

Este estudio propone la metodología por proyectos como respuesta a esta pregunta planteada; pues este enfoque emerge de una continua evolución y concatenación de distintos métodos de enseñanza de lenguas que no resultaban del todo satisfactorios ni efectivos. Los proyectos tratan de adaptarse a la realidad existente fuera del aula, capacitando a los discentes para utilizar la lengua, para emplearla en el mundo real, en diferentes contextos y en diferentes situaciones.

Esta metodología ofrece a los docentes la posibilidad de “hablar el idioma” de cada uno de sus aprendientes, con el objetivo de apoyarlos en la adquisición y acomodación de nuevos conocimientos, de forma que el aprendizaje pueda tener lugar y perdurar en la memoria del discente. Este es, sin duda, el fin último de los proyectos: el *aprendizaje*, entendido, de acuerdo a la definición que, para definir esta voz, promulga la última edición del

Diccionario de la Lengua Española (DLE, 2014) académico: “acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa” (s.v.).

Este estudio se centra, en primer lugar, en esclarecer un método aplicable a la enseñanza del español como lengua extranjera basado en proyectos y en mostrar, además, las principales ventajas de este enfoque como herramienta integradora de la cultura y la dimensión afectiva en el alumnado de ELE. Así, en el mismo se proponen una serie de recursos aunados en una propuesta didáctica que podría servir como modelo de explotación en un aula y que consideramos ventajosa para la enseñanza de estos aspectos.

Los contenidos culturales son introducidos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) con el objetivo de que los aprendientes tengan la oportunidad de alcanzar una competencia intercultural. Esta, a pesar de no pertenecer estrictamente al ámbito de la lingüística pura, sí que resulta necesaria para el uso adecuado de la lengua y el desarrollo eficiente de la comunicación, que el PCIC la desglosa en tres apartados: *Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales y Habilidades y actitudes interculturales*. Estos tres apartados tratan de permitir al discente “comprender cómo se configura la identidad histórica y cultural de la comunidad a la que accede a través del aprendizaje de la lengua” (PCIC, s.v. *Referentes culturales*).

Además, los contenidos culturales insertos en el inventario del PCIC responden a los conocimientos factuales propuestos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, *MCER*), el cual secuencia los contenidos lingüísticos por niveles de dominio y se erige como el estándar internacional que define la competencia lingüística. Los contenidos culturales, a diferencia de los puramente lingüísticos, no se encuentran secuenciados por niveles de dominio de la lengua, sino que se plantean como un aprendizaje gradual y transversal, que se adquiere progresivamente en tres estadios: aproximación, profundización y consolidación (PCIC, s.v. *Referentes culturales*).

Con la finalidad de procurar un procedimiento que cumpla con la inserción del componente cultural de forma transversal a la adquisición del conocimiento lingüístico, se propone el uso de la metodología por proyectos para trabajar algunas festividades del mundo hispanohablante. Este enfoque permitirá al discente explorar e investigar la temática de forma global, es decir, tanto como le interese, sin la imposición de una barrera que intente limitar su aprendizaje

La identificación, comprensión y reconocimiento de diferentes festividades propias del mundo hispanohablante podría permitir al aprendiente no solo conocer el origen histórico de las mismas, sino profundizar y empatizar con la población española e hispanoamericana, de forma que se eviten prejuicios y estereotipos, así como promover actitudes positivas hacia otras culturas.

En concreto, se pondrá de manifiesto cómo este contenido cultural, junto con el contenido léxico “sentimientos y estados de ánimo” (PCIC, 2006), habitualmente desatendido o trabajado de forma superficial a partir de otros métodos, al ser introducido conjuntamente y mediante proyectos, se integra con el resto de contenidos lingüísticos (como, por ejemplo, el dominio de los verbos para expresar opinión, gustos, ideas, preferencias, etc.) de forma más práctica y se facilita su adquisición.

Todo componente cultural está ligado a factores socioafectivos, así como lo está el aprendizaje de un idioma. La introducción de ambos componentes a través de la metodología por proyectos permitirá trabajarlos en profundidad, de forma conjunta y tratando de desarrollar la autonomía de aprendizaje en el estudiante para que este pueda continuar aprendiendo a través de la investigación de forma autónoma.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Acercamiento teórico a la metodología de enseñanza por proyectos

A lo largo del tiempo se han ido sucediendo diferentes métodos de enseñanza, en función de las teorías lingüísticas y pedagógicas predominantes en la época que emergen. En el siglo XVII, nace el *Método tradicional* (también denominado *Método de gramática traducción*), que centraba sus enseñanzas en el aprendizaje de las lenguas clásicas, es decir, del latín y el griego. Este tipo de metodología fue aplicada posteriormente, a lo largo del siglo XIX, tanto para la enseñanza de lenguas modernas, como el francés y el inglés (Martín, 2009) como de las diferentes materias (no necesariamente de índole lingüística) que componían la enseñanza reglada, tras implantarse la escolarización obligatoria a finales de esta centuria.

Este modelo de enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras ha sido empleado prácticamente hasta nuestros días, a pesar de las múltiples carencias que se le achacan (Freire, 1970; Decroly, Boon y de Luzuriaga, 1965; Bruner, 2006). Otras propuestas metodológicas fueron implementadas al observar las limitaciones de este primer modelo, sucediéndose, así, un conjunto de métodos cuyo objetivo se centraba en adecuarse al contexto sociohistórico del momento y en desarrollar en los aprendientes técnicas, estrategias y habilidades que fueran efectivas a la hora de adquirir un nuevo conocimiento.

Entre otros, a finales del siglo XIX tuvo origen la creación del *Método Directo*, caracterizado por su fuerte contraste con la enseñanza tradicional (Instituto Cervantes, 1997). El punto clave de este modelo reside en la importancia que se le concede a la comunicación oral, frente a las habilidades escritas o el aprendizaje de vocabulario; de modo que la gramática queda relegada a un segundo plano, pues se considera que se adquiere de forma indirecta mediante la interacción oral. No obstante, de igual modo, este sistema de enseñanza recibió severas críticas que propiciaron la génesis de un nuevo método en el que las reglas gramaticales reaparecen como uno de los ejes centrales de la metodología: el *Método Audio-oral*, el cual, a partir de las teorías conductistas, propone el aprendizaje de lenguas como la adquisición de un conjunto de hábitos que han de memorizarse para poder ser repetidos.

La continua repetición de estructuras gramaticales a modo de *drills* se observa también en el *Método Situacional*. Similar al anterior, la corrección gramatical resulta imprescindible y se busca la perfección. Sin embargo, supone una evolución, puesto que introduce la secuenciación de contenidos léxicos y gramaticales en la enseñanza

de segundas lenguas, de forma que el aprendizaje se produce acorde a una gradación previamente establecida (cf. Martín, 2009).

En el último tercio del siglo XX, se produjo una revolución cognitiva en la que se propusieron multitud de métodos novedosos como respuesta a las carencias que se le atribuían a los métodos anteriores. Entre ellos, cabe destacar la *Respuesta Física Total*, la *Sugestopedia* y el *Enfoque Comunicativo*.

La *Respuesta Física Total* sigue los principios constructivistas, en los que el alumno produce una respuesta ante un estímulo, por lo que la comprensión auditiva es prioritaria frente al resto de habilidades lingüísticas. La *Sugestopedia*, por otro lado, enfatiza la importancia de un clima cálido de aula, donde los alumnos se sientan seguros para interactuar con la lengua, y sigue una secuencia cerrada: las lecciones comienzan con un diálogo, seguido de una presentación de vocabulario (Martín, 2009: 66). Finalmente, el *Enfoque comunicativo* supone una revolución en el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras, pues se introduce el término competencia comunicativa como objetivo a desarrollar. Este término incluye variables en la enseñanza de segundas lenguas que el término competencia lingüística (utilizado hasta entonces) no poseía: no solo se tiene en cuenta la corrección gramatical sino también la adecuación al contexto al utilizar la lengua (*Diccionario de términos clave de ELE*, s. v. *enfoque comunicativo*).

Un paso más en el marco de la metodología de enseñanza de lenguas fue la creación del *Enfoque por tareas* (a partir de ahora, EPT), resultado de una actualización del enfoque comunicativo de la lengua. La principal característica de este innovador sistema de enseñanza se centra en la ejecución de una tarea final (meta), la cual se alcanza a través de la confección de tareas posibilitadoras; de tal forma que las tareas son la unidad organizativa del currículum, centrado en los procesos de aprendizaje, y no en contenidos lingüísticos, tal y como ocurre en la enseñanza de corte más tradicional (Abio, 2011).

A comienzos del siglo XX, concretamente, en el año 1918, el estadounidense William Kilpatrick publica *The Project Method* (traducido al español como *Método por proyectos*), obra que promulga y teoriza, como su propio título indica, una nueva metodología educativa basada en el concepto de proyecto. Influido por J. Dewey (2004) y su teoría pedagógica "learning by doing" (en español, "aprendizaje a través de la experiencia"), nace la idea de que "la educación escolar debe [...] favorecer el diseño de experiencias reales para los estudiantes que supongan a su vez la resolución de problemas prácticos" (Ruiz, 2013: 108). Por tanto, el aula ha de formar

parte de la vida práctica del alumno, y no ha de ser un contexto apartado y carente de sentido en el que el aprendiente descentralice los conocimientos previamente adquiridos a través de su experiencia cotidiana.

Así, en su libro, Kilpatrick (1918: 3) desglosa el término *proyecto*, inspirado en una metodología que enfatice la acción en el proceso de enseñanza y un espacio adecuado para que se produzca el aprendizaje, sin desatender los elementos esenciales de la calidad ética de la conducta. Asimismo, defiende la importancia de implantar este método en las escuelas, con el objetivo de que los aprendientes se desarrollen de forma integral, convirtiéndose en ciudadanos críticos: “projects may present every variety that purposes present in life” (p.5). El autor habla del “purposeful act” (acto propósito) como esencia de la vida (p.6), porque la vida es una actividad con un propósito. Esta idea debe ser trasladada a la educación: dado que el aprendizaje se produce a partir de la práctica, es decir, se “aprende haciendo”. Además, Kilpatrick propone “educar para el ahora”, con el fin de establecer una relación entre la vida del alumno con el aprendizaje que se quiere desarrollar: “education based on the purposeful act prepares best for life while at the same time it constitutes the present worthy life itself” (p.7).

Kilpatrick introduce como novedad la necesidad de dotar al alumno de autonomía en el aula, de dejarle tomar sus propias decisiones sin la intervención y liderazgo constante del docente. De hecho, esta metodología propone un cambio profundo en los roles del profesor y el alumno: “the teacher’s success [...] will consist in gradually eliminating himself or herself from the success of the procedure” (p.13). Por tanto, la figura del docente se aleja progresivamente hacia un segundo y tercer plano con la intención de llegar, incluso, en un caso extremo, a eliminarse de la ecuación.

The project method (1918), además, destaca la importancia de diferenciar entre diversos tipos de proyectos, en función de cuál sea el propósito de los mismos. Este hecho permite a los docentes poseer una visión global del trabajo que habrán de realizar y cómo planificarlo. Según Kilpatrick, se pueden clasificar cuatro tipos de proyectos:

- Tipo 1: proyectos cuyo propósito se centra en la creación material de una idea, como, por ejemplo, escribir una carta.
- Tipo 2: proyectos centrados en el disfrute de una experiencia estética, como escuchar una historia.
- Tipo 3: proyectos relacionados con la resolución de problemas, tales como desentrañar un acertijo.

- Tipo 4: proyectos cuyo propósito se centra en la adquisición de un determinado grado de conocimiento o habilidades; entre otros, conocer los verbos irregulares en español.

Esta idea inicial de enseñanza por proyectos ha ido desarrollándose, y diferentes autores la han ido dotando de unos u otros matices, que no solo son necesarios mencionar, sino que transforman por completo la aplicación en el aula de la metodología basada en los mismos.

3.2 Hacia una definición de enseñanza por proyectos

Tratar de aportar una definición de enseñanza por proyectos resulta de lo más complejo, puesto que, actualmente, aún no existe un consenso entre los investigadores para definir este concepto. A continuación, se exponen algunas de las definiciones que se han barajado, con el objetivo de conocer las diferentes variantes que los autores desarrollan sobre esta metodología.

El *Diccionario de términos clave de ELE* (1997) considera el trabajo por proyectos como un conjunto variado de propuestas educativas cuyas bases teóricas y pedagógicas resultan comunes. Los diferentes contextos en los que se han originado, sin embargo, han fomentado la evolución de diferentes variantes del modelo.

Para Ribé (1989), la metodología por proyectos, centrada en la enseñanza de lenguas extranjeras, es una modalidad que deriva de la enseñanza por tareas. Así, distingue tres tipos de tareas; de Primera, Segunda y Tercera Generación. La diferencia entre estas tres es consecuencia de la globalidad e implicación del alumno en la misma. Mientras que en las tareas de Primera Generación el desarrollo comunicativo del alumno es parcial, en las de Tercera Generación no solo se perfecciona el desarrollo comunicativo, sino que también se trabaja el desarrollo cognitivo y personal del aprendiente. El autor habla de proyectos, tareas globales o tareas de Tercera Generación, para referirse a aquellos “comportamientos de enseñanza-aprendizaje autóctonos, basados en tareas y especialmente evolucionados” (1989: 87). Por tanto, la diferencia que este modelo establece entre proyecto y tarea queda reducida, pues las tareas de Tercera Generación suponen una evolución de las de Primera Generación, donde los cambios se observan únicamente en los objetivos programados y en la duración o extensión de la actividad.

En confrontación con esta perspectiva, se encuentra la que defiende que la metodología por proyectos es una nueva concepción de enseñanza, sin relación alguna con el enfoque mediante tareas. En esta línea, Fernández y Rodríguez (1994:

231) definen la idea de *proyecto* como: “una actividad basada en el desarrollo de un tema elegido por los alumnos y elaborado enteramente por ellos”. De tal manera que la esencia de esta metodología, en opinión de estas autoras, reside en el poder de elección que se les confiere a los aprendientes a la hora de elaborar su propio aprendizaje. Se puede observar, en este punto, la similitud con la definición de Ribé y el “aprendizaje autóctono” (1989: 87) al que alude en su estudio, y el eje central del aprendizaje que ha de asumir el discente. Ambos modelos hacen hincapié en que ha de ser el aprendiente el que dirija el desarrollo del proceso de su aprendizaje.

De acuerdo con esta visión se encuentra la *Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo* (PEPT). Esta perspectiva surge en Barcelona y es promulgada por un conjunto de docentes e investigadores que, siguiendo el pensamiento de William Kilpatrick (1918), abogan por una enseñanza democrática, centrada en el alumno. Aplicada a la enseñanza reglada, esta metodología plantea la enseñanza por proyectos, no como una mera metodología únicamente, sino como una propuesta curricular. Aspira a que se produzca una evolución en los contenidos curriculares, de forma que dejen de ser estancos y pasen a tener un carácter más flexible, dinámico y transversal, con el fin de que se adecúen a los ritmos de vida de la sociedad actual (cf. Hernández y Ventura, 1998).

En el PEPT, los proyectos de trabajo son las unidades por las que se rige el currículum y estos se originan en los alumnos. Son los aprendientes los que deciden la temática del proyecto, los cuales siempre se encaminan a investigar para solucionar un problema (Hernández y Ventura, 1998: 31): desde conocer las causas del cambio climático y qué puede hacer cada individuo para no acentuarlo, hasta -simplemente- solucionar un vacío de conocimiento específico en un aula determinada. Los partidarios de la PEPT plantean que el tema/problema del proyecto ha de ser seleccionado por los aprendientes, puesto que, si se relacionan los contenidos con los intereses reales de los alumnos, el aprendizaje resultante será significativo y funcional. Esto se debe a que estos se involucrarán con el aprendizaje y el proceso, puesto que el factor de la motivación ejercerá un papel muy importante en la acomodación de los conocimientos en los esquemas mentales de los alumnos (Hernández, 2000: 47).

Todos los modelos expuestos parecen compartir similitudes en su definición; sin embargo, ninguna de las enunciadas explicita en qué consiste exactamente un proyecto en sí mismo. En consecuencia, este estudio tomará como definición general de *proyecto* la aportada por José Sánchez (2013) en su obra *Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos*. Este autor concibe el aprendizaje por

proyectos como el “conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás” (p.1). Y se complementará con la aportada por Larmer y Ross (2009, citado en Nieves de la Vega, 2016: 180), el aprendizaje por proyectos “no es un conjunto de actividades enlazadas bajo un tema o concepto sino un conjunto de experiencias y tareas de aprendizaje en torno a la resolución de un problema o un reto”.

Aplicado a la enseñanza del español como lengua extranjera, el producto final pasa a convertirse tanto en el fin del proyecto en sí mismo como en el vehículo a través del cual se practica la lengua extranjera; es tanto un objetivo a alcanzar a través de un conjunto de actividades, como un medio para la adquisición de la competencia lingüística (Santiago, 2014). Esta definición subraya algunas de las características más destacadas de esta metodología (las cuales serán detalladas a continuación, § 3.3.), de forma que provea al concepto con la información necesaria para de tratar de establecer una definición aproximada.

3.3 Características de la metodología por proyectos

Esta metodología se define por poseer ciertas características innovadoras que la diferencian de otras de corte más tradicional. Bastian y Gudjons (1988: 15, citados en Cifuentes, 2006: 10) se sirven de la siguiente enumeración para definir el concepto que nos atañe. Asimismo, mencionan que, aunque no se tienen que dar todas las características de forma rígida, la ausencia de cada una de ellas sí que implicaría que no se estuviera hablando de proyectos:

1. **Relación entre la temática del proyecto y la realidad del alumno:** la investigación de temas actuales que tengan relevancia en la vida del alumno podrá fomentar el aprendizaje para la vida y capacitar al aprendiente para salir al mundo. Se trata de aportar autenticidad al proyecto, para que este sea significativo para el discente. Es decir, los proyectos establecen una relación entre vida, aprendizaje y experiencia.
2. **Énfasis en la dimensión emocional:** a diferencia otros enfoques metodológicos de corte clásico, las preocupaciones, necesidades e intereses de los aprendientes son especialmente relevantes en la metodología por proyectos. Como mencionaba Kilpatrick (1918), la enseñanza debe fomentar el desarrollo de aprendientes críticos y reflexivos. Resulta mucho más sencillo que los aprendientes se conviertan en

inquirers, en investigadores, si aquello en lo que están trabajando posee algún tipo de relación con su vida o les resulta de interés.

3. **Autonomía del aprendizaje:** Con esta metodología es el alumno el que desarrolla habilidades para aprender a aprender con la guía del docente. Es él el que, mediante la práctica, aprende a gestionar su propio proceso de aprendizaje, tomando las decisiones oportunas y la responsabilidad de las mismas. Los proyectos promueven el desarrollo integral del individuo, fomentando la evolución del conjunto de habilidades necesarias para vivir en sociedad de la forma más plena posible, y continuar progresando y adquiriendo nuevos conocimientos.
4. **Planificación del proyecto a través de la negociación:** Debe existir un diálogo constante entre profesor y alumno que permita a este último promover su autonomía. Para ello, los contenidos y objetivos han de ser flexibles, de tal forma que se vinculen a las preocupaciones reales de los aprendientes. Docente y alumnos han de ejercer la escucha activa (véase Monell y Carbajo, 2011) para poner en práctica esta característica y poder alcanzar un consenso en la toma de decisiones.
5. **Producto útil y de relevancia social:** La importancia del producto final reside en la utilidad práctica y el provecho que los aprendientes obtienen del mismo, además de los conocimientos adquiridos en el proceso de elaboración del mismo. El producto final ha de aportar algún tipo de valor relacionado con al menos un aspecto social.
6. **Aprovechamiento de los cinco sentidos:** En el proceso de aprendizaje, no solo se debe desarrollar la mente, sino que también se puede y debe aprender con los sentidos, de forma que el aprendizaje sea más rico, profundo y activo. La experimentación a través de todos los canales disponibles posibilitará que los proyectos sean mucho más motivadores y prácticos.
7. **Desarrollo de habilidades sociales:** los proyectos se llevan a término mediante el trabajo grupal, tanto de los alumnos como del profesor y los discentes. Esto promueve el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de estrategias y habilidades sociales necesarias para vivir en sociedad. El diálogo que se establece en un aula es esencial para el desarrollo del conocimiento en este tipo de metodología, pues es el que guiará a los estudiantes hacia un producto que sea de interés para todos los componentes de la clase.

8. **Interdisciplinariedad:** A diferencia de otras metodologías, el trabajo por proyectos promueve la enseñanza de conocimientos de diferentes disciplinas y de forma transversal. No separa los conocimientos por áreas temáticas, produciéndose así la adquisición de los aprendizajes de forma mucho más natural (dado que los aprendizajes de la vida no se adquieren descontextualizados y fragmentados) e integrada.

Esta clasificación de las características de los proyectos aporta una base con la que comenzar a trabajar, pero, a nuestro parecer, resulta insuficiente en algunos aspectos, y poco específica en otros. Por ello, a continuación se mencionarán otras características también consideradas como indispensables a la hora de implementar este tipo de metodología y se explicitarán, de manera más detallada, algunos aspectos mencionados en la anterior clasificación:

Una de las claves del trabajo por proyectos reside en el cambio que han sufrido los **roles del profesor y del alumno** con respecto a la metodología más tradicional. El rol del maestro se descentraliza para ser el discente el que acarrea el papel activo de la acción. En línea con el enfoque constructivista, el docente se convierte en guía y en facilitador del proceso de aprendizaje y no en un mero transmisor de conocimientos. Ha de establecer un diálogo con la clase para prestar la ayuda que sea necesaria, orientar y motivar a los aprendientes cuando sea necesario, así como estimularlos para que desarrollen su máximo potencial de forma autónoma (Chávez, 2003: 8).

En consecuencia, el alumno se encuentra en el papel de ejercer la acción, dado que se localiza en el centro del proceso de aprendizaje. Mediante el "aprender haciendo", esto es, aprendizaje a través de la práctica, el discente progresivamente va adquiriendo mayor autonomía y desarrollando diferentes estrategias de aprendizaje.

Al poseer el rol activo y participativo de la situación, y al verse involucrado en el proceso, el discente se compromete con su aprendizaje, está motivado por aprender, tiene interés. Esto posibilita que los conocimientos que el aprendiente va adquiriendo resulten en **aprendizaje significativo**; al cual solo se puede llegar si:

El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria (Ausubel, 1983: 48)

Además, la adquisición de los conocimientos en la metodología por proyectos se produce de forma colaborativa, pues prima el **trabajo cooperativo** a lo largo de todo su transcurso. Esta idea parte de la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), la cual propone la existencia de dos niveles que marcan los límites de los conocimientos que un alumno puede llegar a aprender. Por un lado, se encuentra el nivel de desarrollo real, que aúna las tareas y aprendizajes que el alumno puede abarcar por sí mismo; y, por otro, se encuentra la Zona de Desarrollo Potencial. Este nivel comprende aquello que el individuo podría llegar a hacer con la colaboración de alguien más experto o capaz. Es entre estos dos niveles, se encuentra la Zona de Desarrollo Próximo:

[...] la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1979: 133).

Por tanto, el aprendizaje cooperativo permite alcanzar a los aprendientes tareas más complejas que las que podrían realizar de forma individual.

La metodología por proyectos combina, además, el trabajo en grupo con el trabajo autónomo para fomentar el desarrollo integral del individuo. Esta combinación permite que se mejoren y perfeccionen todas las destrezas del alumno, se atienda a la diversidad y a los diferentes estilos de aprendizaje. Entre otros, Ribé y Vidal (1993: 27) mencionan que el trabajo por proyectos involucra a toda la clase, a los grupos y a los aprendientes de forma individual, en momentos diferentes y de diversas formas, pero siempre en procesos complementarios.

Este conjunto de cambios que propone la metodología por proyectos plantea la necesidad de modificar la idea de "aula" derivada de la práctica de clases magistrales. La necesidad de trabajar en grupo, de utilizar diferentes tipos de materiales y de investigar de forma continua implica la necesidad de proporcionar a los aprendientes un **espacio** cómodo y flexible. Las sillas de cara a la pizarra deben poder ser desplazadas, cuanto menos, para facilitar el diálogo en grupo y los materiales (recursos TIC, libros, etc.) deben estar a disposición de los discentes; lo cual no quiere siquiera decir que tengan que compartir un mismo espacio. Se debe facilitar el trabajo a los estudiantes fomentando un clima de aula cálido, en el que se sientan cómodos, relajados y motivados.

Otra de las características que forman parte de la esencia de la metodología por proyectos es su **carácter integrador**, que permite fomentar y desarrollar las

diferentes habilidades que un aprendiente necesitará para llegar a ser competente. En la enseñanza reglada, la aplicación de los proyectos en el aula posibilitará que los discentes desarrollen cálculos matemáticos, investigaciones, análisis, reflexiones y lecturas acordes a un eje central o una temática que aporte sentido y significado a la actividad que están realizando. Mientras que en la enseñanza de lenguas extranjeras este carácter integrador facilitará que los aprendientes utilicen todas las destrezas para llevar a cabo el desarrollo del proyecto, lo que posibilitará el desarrollo de la competencia en la lengua objeto de estudio; pues “el proyecto ofrece una oportunidad de usar la lengua ya adquirida en situaciones nuevas, imprevistas, creando un nuevo desafío para los aprendientes” (Cifuentes, 2006: 19).

Con respecto a la **evaluación** en los proyectos, se debe resaltar, asimismo, su carácter integrador. Esta metodología -centrada en el proceso y no solo en el producto- pone el énfasis en la evaluación como proceso de mejora; se trata de una evaluación formativa que permite al alumno reflexionar sobre su proceso de aprendizaje con el objetivo de continuar aprendiendo, al mismo tiempo que le dota de la capacidad de incidir sobre aquellos aspectos o habilidades en los que encuentre mayor dificultad. Dado que esta metodología resalta la importancia de vincular la vida y la experiencia de los aprendientes con los procesos de enseñanza, la evaluación ha de seguir esta línea y ser coherente y auténtica. Se ha de evaluar la capacidad para poner en práctica los conocimientos adquiridos en diferentes situaciones (cf. Hernández y Ventura, 1998), esto es, el “purposeful act” defendido por Kilpatrick (1918).

Además, puesto que el estudiante es concebido como una entidad autónoma y responsable de su aprendizaje, también ha de ser responsable de su propia evaluación. Por tanto, el docente no es el único que evalúa, sino que el aprendiente ha de realizar una autoevaluación, basada en la crítica y la reflexión. De manera análoga, el docente ha de valorar, también, su propia práctica, con el mismo objetivo que el planteado para sus estudiantes: mejorar¹.

Por último, cabe resaltar, de nuevo, el carácter motivador que es inherente a los proyectos. Estos “se relacionan con los intereses de los estudiantes y posibilitan el despliegue de la creatividad, la inventiva y la generatividad de ideas y acciones” (Tobón, 2006: 4). Esta característica posee especial relevancia, puesto que es una de

¹ A priori, la puesta en práctica de esta metodología supone un cuantioso esfuerzo por parte del profesor, pues, en comparación con otras estrategias de enseñanza, esta implica un incremento de trabajo. No obstante, consideramos que, a medida que el profesor adquiera experiencia implantando esta metodología en el aula, si es honesto, crítico y reflexivo en sus evaluaciones, podrá mejorar su práctica diaria.

las variables socioafectivas del individuo que mayor relación tienen con el aprendizaje de una segunda lengua (véase Tragant y Muñoz, 2000).

3.4 Ventajas que aporta la enseñanza por proyectos

Tras examinar las características que representa la metodología por proyectos, se puede constatar que algunas de ellas son ventajas en sí mismas (como la motivación o la autonomía de aprendizaje, por ejemplo).

Frey (1982, en Nieves de la Vega, 2016) citaba un conjunto de cualidades que, desde su punto de vista, definían las competencias que desarrollaba la metodología por proyectos. Esta clasificación será empleada, a continuación, para indicar algunas de las ventajas que puede presentar la implementación en el aula de la enseñanza por proyectos:

Los discentes

- Aprenden a dar y pedir ayuda.
- Utilizan sus fortalezas individuales para ayudar apoyar a sus compañeros.
- Aprenden a planificar y seguir unos objetivos.
- Desarrollan habilidades de debate: argumentan sus ideas de forma crítica y coherentemente.
- Aprenden a escuchar al otro, intentando comprender sus puntos de vista.
- Desarrollan habilidades de análisis, negociación y toma de decisiones.
- Adquieren un compromiso individual y grupal con el aprendizaje.

Para Fernández y Rodríguez (1994: 236), así como para Zábráczki (2013: 324), las ventajas de esta metodología, aplicadas a la clase de ELE, son las siguientes:

Posibilita el desarrollo de:

- ❖ La comunicación en la lengua objeto de estudio a lo largo de todo el proceso, trabajando las diferentes funciones y estructuras de la lengua.
- ❖ Un sentimiento de pertenencia al grupo.
- ❖ La calidad en la relación entre docente y discente.
- ❖ La integración en el grupo y en los aprendizajes de aquellos alumnos menos aventajados. Inclusión en el aula de la diversidad.
- ❖ Una puesta en práctica auténtica y real de los conocimientos y habilidades adquiridos.
- ❖ La cooperación y el intercambio de conocimientos.

- ❖ La motivación.
- ❖ Los fundamentos propios del aprendizaje investigador (búsqueda de recursos y materiales, análisis crítico, razonamiento, reflexión, síntesis, ...).

Un análisis profundo de estas ventajas permite extraer la conclusión de que todas ellas son carencias detectadas en las metodologías de corte más clásico o tradicional. Tal y como se expuso brevemente al comienzo de este estudio, esta idea reafirma la concepción de la metodología por proyectos como una evolución metodológica de las técnicas y estrategias de enseñanza. Todas las ventajas señaladas se encaminan a superar aquellos límites que impiden el desarrollo integral del individuo y que son consecuencia del estancamiento en metodologías que no promueven la adaptación de sus enseñanzas a la sociedad del siglo XXI, una sociedad en continuo cambio, debido, en buena medida, a las nuevas fuentes de información.

3.5 Dificultades y barreras que confronta la aplicación en el aula de la metodología por proyectos

A pesar de las múltiples ventajas que posee la metodología por proyectos, existen determinadas barreras o límites que dificultan y obstaculizan su aplicación en el aula.

Zábráczki (2013: 324) alude a algunas de estas dificultades, aunque las denomina *desventajas*. Este estudio considera que el término desventajas implicaría que los ítems poseyesen un carácter negativo o denotasen alguna carencia en la metodología; puesto que no es el caso, se tratarán los siguientes planteamientos como dificultades y obstáculos a sortear.

1. Requiere mucho tiempo

La autora solo hace referencia al tiempo que requiere ser utilizado en el aula, pero además se va a hacer también referencia al tiempo de trabajo que requiere para el profesor.

La instauración de esta metodología en cualquier aula necesita de tiempos flexibles. Los caminos por los que habrá de “circular” el proyecto no son planificados rígidamente de antemano, sino que los estudiantes toman decisiones que pueden modificar el rumbo del trabajo, lo cual puede causar cambios en la temporalidad previamente planificada. El docente debe ser flexible y conocer la posibilidad de que esto puede ocurrir, de forma que pueda adaptarse a los continuos cambios de la forma más efectiva posible.

Con respecto al tiempo que el docente habrá de emplear en la preparación y durante el transcurso del proyecto, como se mencionaba anteriormente, esta metodología implica abundante trabajo para el profesor; por lo que su tiempo de dedicación necesario también lo será. Todo se reduce a lo motivado y a favor que esté el docente de impartir esta metodología. Si se encuentra seguro de que este método posibilitará que sus alumnos alcancen los objetivos de enseñanza propuestos de la forma más exitosa posible, entonces, afrontará el tiempo de trabajo que requiere esta metodología.

2. Dificultad para controlar a los alumnos: el trabajo individual y la corrección lingüística.

Puesto que uno de los pilares de esta metodología se centra en desarrollar la autonomía del estudiante y otro en promover la participación activa del alumno, el control que el docente ha de ejercer con los estudiantes es mínimo, pues su papel es el de guía/facilitador. Ha de ser el propio aprendiente el que controle su trabajo. Además, dado que el proyecto se lleva a cabo en grupo, los compañeros, de forma continua, van a aportarse *feedback* los unos a otros.

Con respecto a la corrección lingüística, se ha de tener en cuenta que la metodología por proyectos se rige por la concepción de aprendizaje de la lengua propuesta por el enfoque comunicativo; que entiende la comunicación como

[...] proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. [...] no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos -vocabulario, reglas, funciones...-; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma (*Diccionario de términos clave de ELE, s. v. enfoque comunicativo*).

Por tanto, los proyectos favorecen el uso de la lengua con el objetivo de conseguir un propósito a través de esa comunicación. Promueven un uso realista y auténtico de la lengua, con el que los alumnos irán aprendiendo a medida que practiquen, adquieran nuevas experiencias y sean expuestos a muestras de lengua auténticas y reales.

3. Dificultad para establecer los criterios de evaluación

Para que la evaluación que se realice a los aprendientes sea objetiva, coherente y formativa, requiere varios factores. Por un lado, variedad en los

instrumentos de evaluación: los exámenes de desarrollo y los tipo *test* han de pasar a ser una herramienta más del proceso de evaluación, pero no debe ser la única.

Si se pretende promover la autonomía de aprendizaje, la negociación y el trabajo en grupo, para que la evaluación sea lógica, también habrá de hacerse de forma conjunta entre docentes y alumnos y estar relacionada con los objetivos que se planificaron al comienzo del proyecto. Como consecuencia, el docente y los aprendientes habrán de intentar seleccionar los criterios de evaluación que mejor identifiquen la consecución de los objetivos, acorde a la práctica que están promoviendo. Es decir, se observará si los discentes son capaces de poner en práctica la aplicación de los saberes adquiridos en situaciones imprevistas.

Además, tal y como se expuso previamente, la autoevaluación toma un rol especialmente relevante en esta metodología, pues de esta forma el estudiante identifica sus fortalezas y debilidades, con el objetivo de perfeccionar unas y mejorar otras. Los diarios de aprendizaje, los portfolio, las dianas de autoevaluación o las rúbricas son herramientas que pueden resultar muy útiles para efectuar este tipo de valoraciones.

4. No todo el mundo se toma en serio el trabajo

El docente debe tratar de motivar a todos sus alumnos y estos deben apoyarse unos a otros. Si los aprendientes, al cabo de un tiempo, observan que han progresado en la adquisición del idioma, que se comunican de forma más fluida, conocen un mayor número de estructuras, etc., entonces comenzarán a tomarse el trabajo en serio, ya que observarán las evidencias de su efectividad.

Como consecuencia, con aquellos discentes que duden de la fiabilidad y efectividad de la metodología por proyectos se ha de intentar llegar a un acuerdo mediante la negociación. El docente debe intentar que estos le den una oportunidad al método, que participen en las clases y en el proyecto de forma activa para que constaten si están adquiriendo los conocimientos y habilidades necesarias.

Bastian y Gudjons (1988, citados en Cifuentes, 2006: 12) añaden un último punto: no todos los conocimientos se pueden adquirir mediante el aprendizaje por proyectos. Esta metodología requiere ser completada con otras técnicas y estrategias de enseñanza que permitan al discente obtener todos los saberes necesarios.

3.6 La organización de los proyectos: fases en su ejecución

Según postula Tobón (2006: 1), “todo proyecto se caracteriza por: un enfoque único en la consecución de una meta, el establecimiento de un comienzo y un final, la

descripción de actividades enlazadas entre sí y la orientación a unos determinados usuarios”. Así, Camps (1996), Rivero (2014) y Tobón (2006), entre otros, coinciden en mencionar que la metodología por proyectos consta de tres fases²:

1. Planificación
2. Ejecución
3. Evaluación

La planificación “es una actividad que el maestro lleva a cabo con sus alumnos, [...] basada en las acciones o circunstancias que se viven en el aula” (Chávez, 2003: 13) y que debe implicar un conjunto de aspectos como serían:

- ❖ El tipo de metodología que se seguirá
- ❖ Explicitación de la finalidad de la tarea (Camps, 1996 :49)
- ❖ Los objetivos que se esperan alcanzar
- ❖ Determinar el producto final
- ❖ Los recursos disponibles para la actividad
- ❖ Los criterios de evaluación que se seguirán
- ❖ Organización de la actividad: creación de grupos
- ❖ Selección de la temática y pregunta guía del proyecto

Estos parámetros iniciarán y asentarán el marco de trabajo que se llevará a cabo durante el transcurso del proyecto.

A continuación, vendría la ejecución, es decir, la puesta en marcha del proyecto, el comienzo de la investigación para dar respuesta a la pregunta guía. Esta fase consiste en la búsqueda de materiales, negociación con los compañeros y elaboración del producto final. Todo ello, a la par del desarrollo de las diferentes destrezas lingüísticas, y la adquisición de nuevos conocimientos de la lengua objeto de estudio. Por último, en la fase de evaluación, se realizará una valoración del proceso seguido, del trabajo realizado por el estudiante y del proyecto en sí mismo. Seguirá existiendo el debate y la negociación en esta fase, pues los aprendientes habrán de entablar un diálogo argumentativo con sus compañeros exponiendo las experiencias vividas y los conocimientos que extraen de ellas.

² Sin embargo, se debe recalcar que antes incluso que la planificación, existe una fase de preparación en la que solo participa el docente. En esta fase, el profesor puede realizar un análisis de necesidades a sus estudiantes para conocer sus intereses, su perfil lingüístico, sus preferencias de aprendizaje, y todas aquellas características que habrá de valorar y tener en cuenta en la puesta en práctica de la metodología.

Otra forma de delimitar las diferentes fases que componen un proyecto es el identificado por el blog *aulaPlaneta* (2015), que propone diez pasos para aplicar el aprendizaje basado en proyectos en el aula. Se muestran, a continuación, de forma esquemática:

1. Selección del tema y planteamiento de la pregunta guía
2. Formación de los equipos
3. Definición del producto o reto final
4. Planificación
5. Investigación
6. Análisis y síntesis de la información
7. Elaboración del producto
8. Presentación del producto
9. Respuesta colectiva a la pregunta inicial
10. Evaluación y autoevaluación

Se puede observar que ambas clasificaciones poseen los mismos elementos, aunque esbozados de distinto modo.

La organización y puesta en práctica de la metodología por proyectos es clara y está bien definida; sin embargo, cada proyecto es único y nunca existirán dos iguales (al menos, no debería). Esto es lo que puede dificultar el trabajo de los profesionales, pero el colectivo de docentes han de apoyarse unos a otros para compartir lo vivido y experimentado en cada proyecto con el objetivo de dirigirnos hacia una enseñanza capaz de adaptarse a la sociedad del momento y a las necesidades que esta requiere.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1 Justificación

La siguiente propuesta didáctica está fundamentada en el conjunto de aspectos expuestos en el apartado anterior y tiene por objetivo mostrar un modelo de enseñanza centrado en el desarrollo de las diferentes destrezas lingüísticas de la lengua española basado en la metodología por proyectos.

Esta propuesta se confeccionará a partir de un análisis de necesidades previo realizado a un grupo hipotético de diez estudiantes universitarios procedentes de distintas titulaciones, de entre 19 y 21 años, originarios del estado de Washington, situado en el noroeste de Estados Unidos, que acuden a España a continuar sus estudios de ELE. El nivel de español de los aprendientes se sitúa en un B2, adjudicado por la Universidad de Washington durante el año anterior, de acuerdo con los niveles de lengua establecidos por el MCER. Los aprendientes llevan dos años cursando la asignatura de español en la universidad, la mayoría de ellos son hablantes de segunda generación y han crecido escuchando español en casa, pero no practicándolo habitualmente.

Debido a, por un lado, las metodologías implementadas en EEUU, y, por otro, a su ascendencia hispana, las habilidades de comunicación oral de los estudiantes son una de las fortalezas del grupo. Los cursos de español de la Universidad de Washington focalizan su atención en las destrezas orales, valorando la fluidez y la capacidad de exponer al público la idea general que se pretende transmitir, por encima de la perfección gramatical. Como consecuencia, la propuesta procurará explotar el ámbito de la interacción y reforzar lo que podría considerarse la destreza menos desarrollada por el grupo: la escrita.

La educación estadounidense promueve, por lo general, el aprendizaje activo y participativo, con el objetivo de proporcionar a sus estudiantes las habilidades sociales necesarias para expresarse, argumentar y debatir. Esto se lleva a cabo a través de cursos de debate y múltiples trabajos en grupo cuya función es desarrollar técnicas colaborativas y diferentes habilidades de comunicación. Además, este sistema educativo valora las actividades extraescolares realizadas por los estudiantes; muchas de las cuales también desarrollan el trabajo en grupo y técnicas de oralidad: grupos de debate, asociaciones de alumnos, etc.

El estilo de aprendizaje predominante del grupo es el activo-pragmático, propio de los estudiantes estadounidenses, debido a las metodologías de enseñanza activas

empleadas en su país. Este estilo de aprendizaje se caracteriza por poseer elementos propios del aprendizaje activo y del aprendizaje de carácter más pragmático.

Honey y Mumford (1986, citados en Martínez y Lobato, 2001: 136-137) definen a los aprendientes activos como “personas que se implican plenamente y sin prejuicios [...] De mente abierta [...] les encanta vivir nuevas experiencias. Sus días están llenos de actividad. Se crecen ante los desafíos [...] les gusta el grupo e involucrarse” en la vida de sus compañeros. La característica principal de los aprendientes pragmáticos sería “la aplicación práctica de las ideas. [...] Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. No les gustan las personas que teorizan: ellos buscan, ante todo, tomar una decisión o resolver un problema”.

Por tanto, el aprendizaje del español como lengua extranjera para estos aprendientes, deberá fomentar la participación activa del alumno, a la par que reforzar la reflexión a través de la propuesta de retos que los estimulen hacia la teorización; de forma que su estilo de aprendizaje menos predominante se trabaje progresivamente y acoplándolo a sus preferencias.

El curso será de carácter general y tendrá una duración de 20 horas distribuidas a lo largo de las dos primeras semanas de julio, durante el periodo de las vacaciones estivales. Las clases se impartirán en una academia privada de enseñanza de ELE³.

El análisis hipotético realizado a los estudiantes muestra el interés de los aprendientes por conocer la cultura española e hispanoamericana y el deseo de comprender algunas de sus tradiciones. Así, la temática del proyecto se encaminará hacia la investigación de nociones culturales del mundo hispanohablante. En concreto, se tratarán algunas de las festividades de mayor importancia en este ámbito, y las diferencias existentes entre las festividades españolas y las latinoamericanas, como el Día de la Hispanidad celebrado en España, por ejemplo, en comparación con el Día de la Raza, celebrado en gran parte de Hispanoamérica. Asimismo, se tratará de introducir el componente socioafectivo en el proyecto a través del trabajo colaborativo y la comprensión de las diferentes actitudes y comportamientos que estas festividades provocan en los ciudadanos hispanohablantes.

³ A este respecto, resulta importante recalcar que, dado que los aprendientes se encuentran en el país de la lengua meta, en un contexto de inmersión lingüística, su aprendizaje del idioma sucederá tanto en el contexto formal como en el no formal.

El producto final del proyecto consiste en la redacción de una pequeña revista que contenga diferentes trabajos de campo (entrevistas realizadas a vecinos de diversas localidades), fotografías, artículos de opinión y textos informativos. Esta variedad de tipología textual forma parte del inventario del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*: en concreto, del conjunto de contenidos de un B2 de competencia lingüística.

En la redacción de los textos, se prestará especial atención a los marcadores del discurso correspondientes al nivel B2, centrados en la estructuración de la información (de inicio, de continuidad y de cierre: *primeramente, de otro lado, en suma...*); así como al léxico ligado a, por un lado, aquellos elementos característicos de las fiestas: tipo de música, baile, gastronomía típica del día, etc. Y, por otro, a un léxico relacionado con las emociones y sentimientos, con el objetivo de que los aprendientes puedan identificar y describir no solo las suyas propias, sino también las de la población que vive la festividad.

El núcleo de esta propuesta se centra en la creación conjunta de una revista de difusión cultural. Retornando a Kilpatrick (1918) -y a los diferentes tipos de proyecto que esbozaba en sus estudios-, este proyecto sigue las características de los proyectos de Tipo 1, recordemos: “cuyo propósito se centra en la creación material de una idea”; en nuestro caso, la revista. Esta será el vehículo a través del cual los aprendientes desarrollarán los objetivos del curso.

4.2 Metodología

La puesta en práctica de la metodología por proyectos en el aula de ELE requiere, debido a sus características nucleares, flexibilidad y capacidad de adaptación, tanto en lo que respecta al docente y a los contenidos como a los aprendientes. Este carácter imprevisible dificulta el planteamiento de una propuesta didáctica rígida y estanca, pues el docente ha de practicar la escucha activa y encaminar a los discentes hacia la adquisición de los conceptos que considere más oportunos a cada momento.

Esta flexibilidad pretende posibilitar que los estudiantes afiancen los conocimientos planificados en los objetivos, e incluso ampliarlos en el caso de que se interesen por algún aspecto concreto derivado de la investigación desarrollada en el proyecto.

El rol del docente está marcado por las necesidades del grupo, de forma que ha de proporcionar las guías y pautas necesarias para la consecución del producto final, a través de su función como mediador. Ha de situar el conocimiento al alcance de los estudiantes, y proponer actividades motivadoras que les animen a alcanzarlo.

Los aprendientes son, como se mencionó en el marco teórico, la clave de esta metodología, pues son ellos los investigadores que posibilitan su propio aprendizaje.

El trabajo por proyectos favorece la adquisición del español como segunda lengua desde actividades contextualizadas en las que la lengua es el vehículo de comunicación para obtener un fin, de forma que los aprendientes son conscientes de la importancia de la lengua meta, cómo utilizarla en contextos concretos, así como extrapolarla a otros contextos en función de las características que requiera la situación comunicativa.

Con la finalidad de proporcionar una estructura interna en la secuencia de actividades que propicie la consecución óptima del proyecto y facilite la creación del material que requieren los proyectos de Tipo 1 (Kilpatrick, 1918), las tareas se han secuenciado acorde a las fases expuestas en el apartado teórico de este estudio (véase página 21).

1. Fase de Planificación: comprendida entre las actividades 1 y 4 (Sesión 1).
2. Fase de Ejecución: comprendida entre las actividades número 5 y 41 (Sesión 1- sesión 10).
3. Fase de evaluación: se corresponde con la actividad número 42 (Sesión 10).

Dado que esta metodología pretende una experiencia de aprendizaje, y no una mera consecución de actividades, los aprendientes se encontrarán nociones culturales, sobre las que pueden, o no, poseer conocimientos previos.

La ausencia de información previa favorecerá la activación de estrategias y recursos individuales que permitirán al estudiante comenzar a reflexionar sobre el objeto de estudio de forma global/general. Como consecuencia, el discente, por un lado, aprende sobre el proceso de investigación: proceso que puede ser extrapolado a diferentes áreas, tanto de su vida personal como de otros procesos de aprendizaje del español, y, por otro, permite construir a lo largo del curso, un proceso cíclico centrado en planificar, ejecutar y evaluar.

4.3 Temporalización

El curso, que comenzará el primero de julio, se prolongará durante una quincena. Las clases se repartirán en diez sesiones de dos horas cada una, distribuidas en diez horas semanales, conformando un total de veinte horas de instrucción formal. A este número de horas se le debe añadir el tiempo que los aprendientes necesitarán emplear fuera del horario de clase para realizar el trabajo de campo. Se estima que el trabajo autónomo fuera del aula sea, aproximadamente, de un mínimo de cinco horas adicionales, por lo que el proyecto adquiriría una duración de veinticinco horas.

4.4 Objetivos generales y específicos

- **Objetivos generales**

-Desarrollar la capacidad en los alumnos de contrastar, comprender y empatizar con las diferentes festividades en el mundo hispanohablante, así como los comportamientos propios durante las mismas.

-Trabajar la competencia comunicativa a través de diferentes destrezas: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión lectora e interacción oral.

-Promover el aprendizaje participativo y motivacional.

- **Objetivos específicos**

-Reforzar estructuras gramaticales y léxicas de tipo pragmático-discursivo relacionadas con la redacción de entrevistas y artículos, informativos y de opinión, tales como:

- el uso del subjuntivo en oraciones sustantivas para expresar opiniones y hacer valoraciones
- el uso del presente de indicativo normativo para redactar textos informativos
- el uso de las nociones específicas relacionadas con las actitudes y formas de comportamiento, y con los sentimientos y emociones

-Reconocer y producir tipologías textuales propias de una revista de difusión cultural (artículos de opinión, entrevistas y textos informativos).

-Dar visibilidad a las actitudes del alumnado frente al tema cultural de las festividades actuales del mundo hispanohablante, con el fin de desarrollar el componente afectivo.

- Favorecer un clima de aula cálido y de confianza que posibilite el trabajo cooperativo
- Desarrollar el trabajo colaborativo a través de la investigación de un tema motivador e interesante para el estudiante que estimule su curiosidad y lo incite a participar en las clases.

4.5 Contenidos

Syllabus	
Contenidos funcionales	<ul style="list-style-type: none"> -Expresar ideas/opiniones, actitudes y conocimientos -Pedir información -Aconsejar -Expresar sentimientos -Narrar y describir hechos y acontecimientos
Contenidos gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> -El subjuntivo en oraciones sustantivas para expresar opiniones y hacer valoraciones. -Verbos de opinión -Presente de indicativo -Los interrogativos (Qué, quién(es), cuánto, cuándo, cómo)
Tipos de texto y léxico	<ul style="list-style-type: none"> -Entrevistas y artículos de opinión -Macrofunción expositiva -Léxico relativo a las festividades: gastronomía, música, juegos, religión. -Relativo a las emociones y comportamientos -Nociones específicas: celebraciones y actos familiares, sociales y religiosos
Componente estratégico	<ul style="list-style-type: none"> -Estrategias de comunicación: componente socio-afectivo -Estrategias para aprender a aprender
Saberes y comportamientos socioculturales	<ul style="list-style-type: none"> -Fiestas, ceremonias y celebraciones
Referentes culturales	<ul style="list-style-type: none"> -Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural
Tácticas y estrategias pragmáticas	<ul style="list-style-type: none"> -Marcadores del discurso: Estructuradores de la información <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ordenadores <ul style="list-style-type: none"> ▪ De inicio: <i>para empezar, primeramente, lo primero es que... Para empezar, diré que...</i> ▪ De continuidad: <i>por su parte, de otra parte, de otro lado.</i> De cierre: <i>para finalizar, en suma, bueno.</i>

4.6 Secuencia de actividades

Cronograma:

Número de sesión	Actividades y duración	
Sesión 1	<div>Planificación</div> Actividad 1: 15 min. Actividad 2: 20 min. Actividad 3: 10 min. Actividad 4: 25 min. Actividad 5: 20 min. Actividad 6: 30 min.	
Sesión 2		
Sesión 3		
Sesión 4		
Sesión 5		<div>Ejecución</div>
Sesión 6		
Sesión 7	Actividad 25: 30 min. Actividad 26: 15 min. Actividad 27: 30 min. Actividad 28: 20 min. Actividad 29: 10 min. Actividad 30: 10 min. Actividad 31: 5 min.	
Sesión 8	Actividad 32: 50 min. Actividad 33: 25 min. Actividad 34: 20 min. Actividad 35: 20 min. Actividad 36: 5 min.	
Sesión 9	Actividad 37: 40 min. Actividad 38: 20 min. Actividad 39: 45 min. Actividad 40: 15 min.	
Sesión 10	Actividad 41: 85 min. Actividad 42: 35 min.	<div>Evaluación</div>

Sesión 1

Actividad 1: Tu identidad

Es hora de empezar a conocer a tus compañeros y de que ellos te conozcan a ti. ¡Vamos a presentarnos!

En una hoja de papel, dibuja en el centro un objeto/ símbolo o cualquier otra cosa que creas que te define como persona. En el centro del dibujo escribe tu nombre, y alrededor del objeto/símbolo, escribe cinco palabras con las que te sientas identificado y que podrían utilizarse para describirte.

Cuando todos tengáis los dibujos, cada uno compartirá el suyo. El profesor puede empezar mostrando el suyo, explicando las razones por las que seleccionó cada símbolo/objeto y cada cualidad

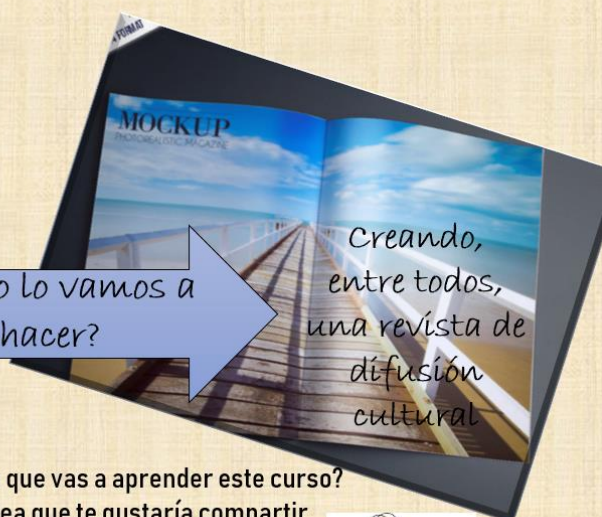
Ejemplo: se podría dibujar un sol, y en cada rayo de sol, escribir una cualidad: deportista, simpático, padre, estudiante, familia



Actividad 2: Nuestra meta



¿Cómo lo vamos a hacer?



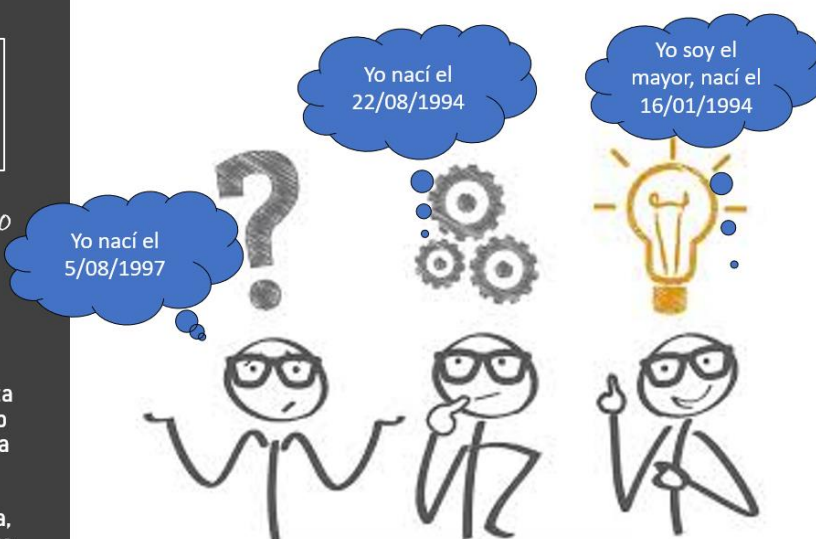
¿Qué opinas de lo que vas a aprender este curso?
¿Tienes alguna idea que te gustaría compartir con la clase? ¿Alguna preocupación? Tras esta breve introducción, ¿Cómo crees que van a ser las clases? Tienes 10 minutos para reflexionar sobre la propuesta del profesor y aportar tus ideas y preocupaciones.



Actividad 3: ¡A formar fila!

Vamos a hacer un juego para crear grupos a la vez que aprendéis la edad de vuestros compañeros

Vamos a colocarnos en línea recta en el centro de la clase, haciendo una fila, siguiendo una línea recta imaginaria. Sin hablar, solo utilizando gestos y sin pisar el suelo fuera de la línea imaginaria, tenemos que ordenarnos para que al frente de la línea se encuentre el más joven del grupo, y al fondo el mayor



Cuando terminéis, el profesor comprobará si habéis tenido éxito y dividirá la clase en tres grupos siguiendo el orden de las edades: los tres primeros, los tres del centro y los cuatro últimos

Actividad 4

TRADICIÓN E INNOVACIÓN, Nº 34

1. Música: Gran tributo a Paco de Lucía
1. Entrevista a Juan Millán: ¿Qué opina sobre las nuevas metodologías de trabajo?
1. Columna: artículo de opinión "¿Y los deberes?"
1. Arte: el Guggenheim estrena nueva exposición
1. Viajando: ruta por los grandes secretos ocultos de Asturias
1. Lecturas imprescindibles verano 2018
1. Fotografía: culturas del mundo

Vamos a elaborar una revista y se va a centrar en algunas de las festividades más famosas del mundo hispanohablante, ¿Qué secciones crees que debería tener? * Debate con tus compañeros y crea una lista. Después, ponedlo en común toda la clase.

Aquí tienes un ejemplo de un índice de revista, para que lo tomes como modelo y adaptes a tu temática:

Hoy, tú eres el redactor jefe

Lista de ideas

Actividad 5:

¡A combate!

Vamos a pararnos a pensar, por un momento, sobre las siguientes preguntas:

1. ¿Tienes interés por investigar alguna festividad en concreto? ¿qué te gustaría saber?

2. ¿Crees que las festividades de España e Hispanoamérica son similares o, por el contrario, bastante diferentes? ¿Conoces alguna?

3. ¿Cómo crees que son los comportamientos propios de las festividades? ¿Qué crees que siente la gente, qué emociones les embargan en esta época? ¿Puedes pensar en por qué hacen esas cosas?



Contesta a las preguntas en tu grupo de tres y después ponlo en común con la clase.

Actividad 6: ¿Listo para convertirte en periodista?

Lee atentamente la siguiente "Guía para perfeccionar el arte de la entrevista periodística" escrita por Natalia Mazotte, que contiene recomendaciones sobre cómo crear entrevistas y trabaja con tu grupo de tres. Redacta 14 preguntas para poder comprender el Día de la Raza (qué significado tiene en Colombia, cómo se origina y evoluciona, qué hace la gente ese día/semana, etc.).



Guía para perfeccionar el arte de la entrevista periodística

1. Define tus objetivos: Es necesario saber qué quieres lograr con la entrevista: ¿declaraciones, confirmación, contexto, reconstruir una escena? Este es el primer paso para definir la estrategia que será utilizada

Guía para perfeccionar el arte de la entrevista periodística

La profesora en Periodismo de la Cátedra Knight de la Universidad de Missouri, Jacqui Banaszynski, aconseja a los periodistas responderse las siguientes preguntas antes de encender su grabadora: ¿Por qué estás preparando este reportaje? ¿Qué es lo que necesitas saber (y cómo vas a conseguirlo)? ¿Qué quieres saber (y cómo vas a conseguirlo)? ¿Cuál es tu propósito o enfoque inicial? ¿Cuáles son los desafíos logísticos/periodísticos/éticos/morales involucrados?

2. Prepárate

Hacer una lista de preguntas previas no garantiza el éxito de la entrevista, pero investigar y conocer el tema a debatir, así como la persona con quien se debatirá puede ayudarte mucho.

3. Aprende a preguntar

- Evita preguntas cuyas respuestas puedan ser "sí" o "no" (a no ser que quieras confirmar alguna información exacta), y mejor usa las del tipo "cómo", "por qué" y "qué".
- Mantén las preguntas cortas y enfocadas en un solo asunto
- Pide ejemplos y descripciones, eso ayuda a la fuente a recordar y responder mejor.

4. Haz preguntas a partir de las respuestas

No dejes dudas sin contestar.

5. Actúa como un experto, pero atrévete a ser ignorante

Asegúrate de que entendiste el significado de todas las expresiones.

(Texto adaptado de Mazote, 2006)

Sesión 2

Actividad 7: Con lupa ¿soís buenos investigadores?

Ahora que ya tienes las instrucciones básicas sobre cómo realizar una entrevista, es hora de profundizar en el tema:

a) En tu grupo de tres, investiga en internet sobre el día de la Raza, intentando responder a todas las preguntas que habíais planteado.

Algunos recursos que te pueden ayudar:

EL HERALDO

Conocido como el Día de la Raza, cada 12 de octubre Colombia celebra y conmemora la diversidad cultural. Una fecha que se desarrolla en toda Hispanoamérica.

Fue en esta fecha, pero en 1492, cuando Cristóbal Colón llegó al continente americano y desde ese momento se dio el intercambio cultural de dos mundos.

Después de 72 días de navegación, Colón y su tripulación tocaron tierra firme tras una exploración desde el Océano Atlántico, era América. Un hecho que marcó la concepción que se tenía en aquel momento del planeta.

En 1915 se dio la primera celebración de este día que busca reconocer la diversidad e interculturalidad de nuestro territorio.

El 12 de octubre en Colombia es considerado festivo nacional.

Debido a todo este proceso, Colombia es una mezcla de diferentes razas. La blanca, negra (palenquera y raizal), indígena y rom o gitana. además de aquellos grupos étnicos que son

12 OCTUBRE **Día de la Raza**

¿Cuándo se celebra?

El Día de la Raza se celebra el 12 de octubre de cada año. Se trata de la unión de los pueblos de América y Europa. Las costumbres, la cultura, lo tradicional son compartidos en el día de hoy por todos ellos.

Origen

En este día se conmemora la llegada de Cristóbal Colón a América un 12 de octubre de 1492. Es a partir de este momento cuando comienza el llamado encuentro de dos mundos, es decir, la unión entre Europa y América.

Historia

El Día de la Raza fue denominado así en 1913, por el ex ministro Faustino Rodríguez- San Pedro. La primera celebración española de la que existe constancia es en 1914. En el año 1918 gracias a Alfonso XIII, fue convertida en fiesta nacional. Años más tarde Mons. Zacarías de Vizcarra, sacerdote español, propuso el cambio de nombre de este día por el Día de la Hispanidad en España. El 10 de enero de 1958 este nombre es oficializado por la Presidencia del Gobierno.

¿Qué se hace?

El Día de la Hispanidad o Fiesta Nacional de España, es un día lleno de acontecimientos en todo el país, en los que se podrán disfrutar de intercambio de culturas, costumbre, tradiciones, etc. Entre las actividades que podemos encontrar se encuentran:

- El desfile militar y aéreo formado por aviones, tanques y otros cuerpos del ejército realizarán un desfile por las calles de la capital de Madrid.
- Museos: en este día los ciudadanos y visitantes podrán disfrutar de una jornada de puertas abiertas de algunos museos y de museos al aire libre.
- Multitud de conciertos tanto al aire libre como en recintos cerrados.
- Ferias, exposiciones, oratorios.

<http://www.dia-de.com/raza>

<https://www.elheraldo.co/entretenimiento/hoy-dia-de-la-raza-fecha-en-la-que-colombia-conmemora-su-diversidad-cultural-411331>

ENCUENTRO CULTURAL DIA DE LA RAZA

PRESENTACION DE DANZAS Y COMIDAS TÍPICAS DE LOS PAÍSES PARTICIPANTES.

ANIMACION DE BOMBA BAND

12 Oct 2014
Club Union Boneriano
Martínez 18, Monte Carmelo
12:00 - 9:00 pm

CURACAO

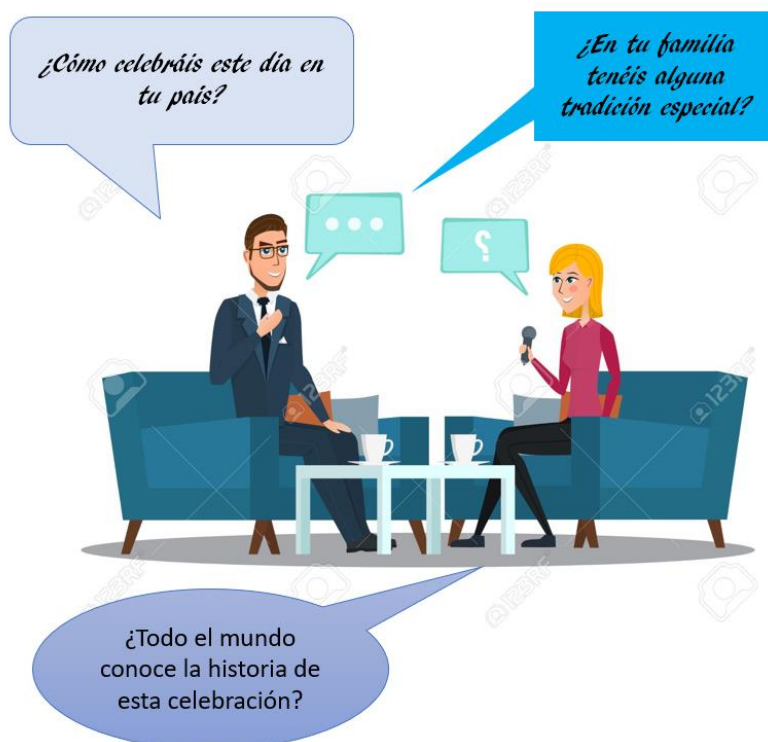
b) Ahora que tenéis nueva información, piensa sobre las preguntas: ¿podéis añadir alguna otra? ¿Sabéis cómo contestar a todas? ¿Necesitáis redactar una nueva lista?

c) Cada grupo va a compartir sus preguntas y conclusiones con la clase. Después, entre todos, debéis seleccionar las quince preguntas que le haríais a una persona para poder entender el día de la Raza.

Actividad 8:
¿Entrevistador o entrevistado?

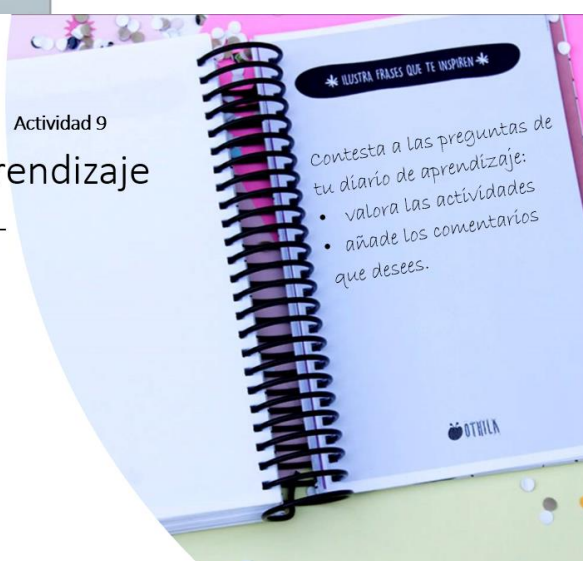
Vamos a practicar cómo realizar entrevistas:

Usando las preguntas de la actividad anterior, y por parejas, vamos a hacer una representación de la entrevista. Cada uno deberá probar los dos roles; el de entrevistador y el de entrevistado.



- Cuando termines, valora y reflexiona la representación: ¿Cómo te has sentido? ¿Se puede mejorar alguna pregunta? ¿Hay alguna que sea repetitiva? ¿Crees que la entrevista está lista?
- Valora las respuestas con tu pareja y después ponédlo de manifiesto con el resto del grupo. Podéis modificar aquello que creáis necesario.

Actividad 9
Diario de Aprendizaje



Sesión 3

Actividad 10: *Una entrevista muy personal*

En la segunda parte de la sesión de hoy, tendréis la oportunidad de hacer una entrevista a una persona española sobre el día de la Hispanidad en España. Escribe, en tu grupo de tres, las 20 preguntas que te gustaría hacerle.

Lista de posibles preguntas

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Actividad 11:

Hora de debatir

Vamos a poner en común las preguntas creadas para la entrevista con toda la clase, y a debatir sobre qué veinte preguntas podemos hacer al entrevistado.

Aquí se muestran algunos ejemplos:

*En España, ¿Cómo aprenden en el colegio el significado del 12 de octubre?

*¿Hay alguna relación entre la religión y este día?

*¿Hay un baile especial para este día?



Actividad 12: Entrevista a un ciudadano español

Cada uno de vosotros podrá realizar dos preguntas al entrevistado, que el profesor repartirá. Presta atención a todas las respuestas, pues servirán para redactar el artículo de opinión.

Actividad 13: Dos mentes piensan mejor que una

a) ¿Crees que has mejorado en comparación con la primera entrevista? ¿Puedes mejorar algo? ¿Cómo se ha sentido el entrevistado? ¿cómodo, nervioso, relajado? ¿Y vosotros?

b) Sobre las festividades: ¿Qué opináis de las características entre estas dos celebraciones? ¿Qué os ha sorprendido más? ¿Celebras algo similar en tu país? ¿Conoces algún otro lugar con este tipo de festividades?

Actividad 13: Dos mentes piensan mejor que una

Comenta las respuestas con tu pareja, y luego con la clase:

A. ¿Crees que has mejorado en comparación con la primera entrevista? ¿Puedes mejorar algo? ¿Cómo se ha sentido el entrevistado? ¿cómodo, nervioso, relajado? ¿Y vosotros?

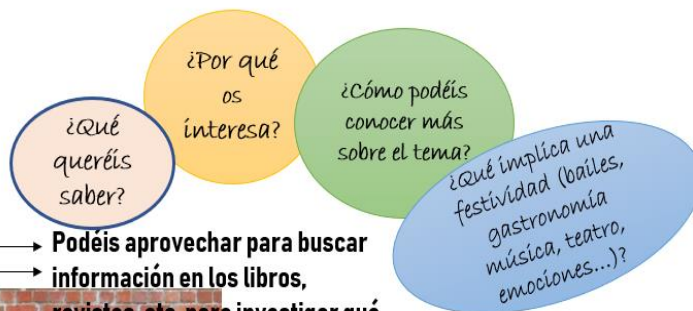
B. Sobre las festividades: ¿Qué opináis de las características entre estas dos celebraciones? ¿Qué os ha sorprendido más? ¿Celebras algo similar en tu país? ¿Conoces algún otro lugar con este tipo de festividades?⁴

⁴ En caso de que los alumnos tengan dificultades para hacer la reflexión el docente en su papel de dinamizador puede lanzar algunas preguntas, como, por ejemplo: ¿Qué tal ha ido la entrevista? ¿Os han faltado preguntas? ¿Qué aspecto os ha sorprendido más? ¿creéis que existe relación entre la personalidad de los latinos y sus comportamientos o tipos de festividades? ¿Qué creéis que se puede mejorar? ¿eran claras para el entrevistado todas las preguntas? ¿El contenido de las respuestas es interesante/sorprendente...? ¿influye el turismo/la masificación de gente en esta fiesta? ¿La economía del país o de la población?

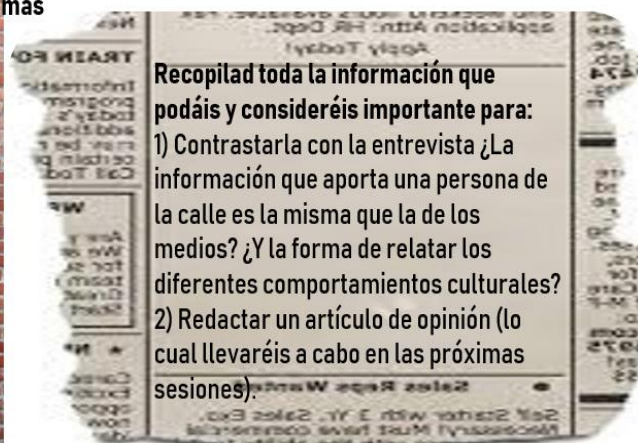
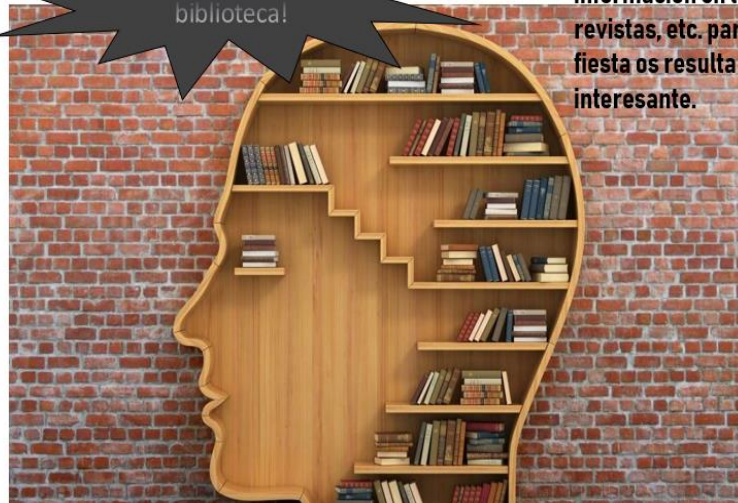
Sesión 4

Actividad 14: Tú decides

Es el momento de que en el grupo de tres seleccionéis la festividad sobre la que vais a realizar vuestra entrevista, y que publicaréis en la revista.



Podéis aprovechar para buscar información en los libros, revistas, etc. para investigar qué fiesta os resulta más interesante.



Actividad 15: ¡Pasen y lean!

Lee el siguiente texto informativo, y responde a las preguntas:

¿Hispanidad? El 12 de octubre se enseña en América hablando de asaltos y colonización

Oficialmente, el 12 de octubre se celebra en España el Día de la Fiesta Nacional, aunque también se conoce como el Día de la Hispanidad. En realidad, lo que se conmemora es el descubrimiento de América por Cristóbal Colón en 1492. La historia habla de viajeros y descubridores que llegan al Nuevo Mundo; lección que no menciona a los nativos que ya vivían en América antes de que llegaran los españoles.

Varios periodistas explican cómo entienden en sus países el 12 de octubre:

Colombia

Algunos libros que se usaban en las clases de primaria en los colegios de Colombia han tenido que archivarse. Aunque la historia es la misma, ha cambiado la manera cómo se enseña a los estudiantes lo que se ha conocido como el descubrimiento de América. Las opiniones de los maestros parecen coincidir desde algunos años cuando hablan de que el histórico hecho no solo fue un "asalto" a la riqueza del país, sino también a las costumbres.

En las escuelas, el 12 de octubre ya no se hace énfasis en la conquista, se celebran las raíces interculturales. Los alumnos hacen representaciones en las que narran la vida de los pueblos y sus costumbres. Además, en la misma fecha se celebra el Día Nacional del Árbol. En los colegios han intentado que ese día también sirva de excusa para hablar de la riqueza natural. En algunas instituciones los estudiantes siembran árboles durante ese día.



Atrás parecen haber quedado los actos que se hacían hace años en las escuelas, cuando los estudiantes tenían que representar a La Pinta, la Niña y la Santa María. Ahora, las historias de indígenas (que cada vez son menos en Colombia) son el foco de la conmemoración. Parece que las clases de historia en Colombia ya no hablan de conquista, sino del "encuentro de dos mundos".

Estados Unidos

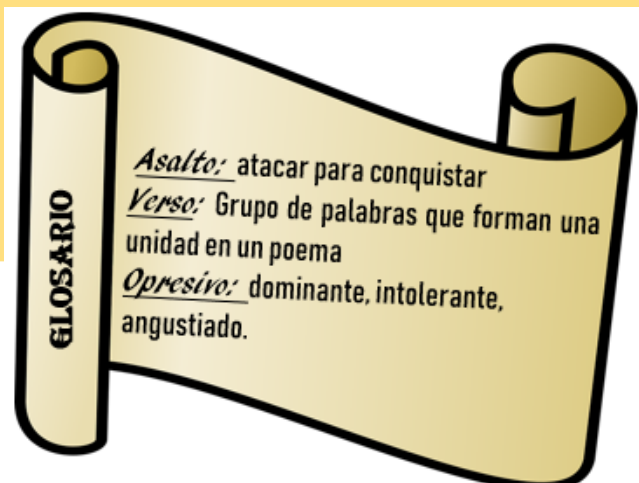
El poema 1492, que cuenta las hazañas de Cristóbal Colón y sus viajes de exploración, se utiliza en muchas escuelas de Estados Unidos para enseñar a los nuevos estudiantes los logros de la llegada a América. Los versos cuentan los descubrimientos de territorios, la presencia de nativos y el comercio de oro.

En 1492

*En mil cuatrocientos noventa y dos
Colón navegó el océano azul.
Tenía tres barcos y partió de España
Navegó bajo el sol, el viento y la lluvia.
Navegó de noche; navegó de día
usó las estrellas para encontrar su camino.*

Pero en Estados Unidos se cuestiona cada vez más la historia de las aventuras de Colón y existe una división entre aquellos que celebran el legado del explorador y quienes lo desprecian por su conquista de comunidades indígenas. En algunos estados y ciudades del país, como Minneapolis y Seattle, el día ha pasado de llamarse *Columbus Day* (Día de Colón), a Día de los indígenas.

El mismo problema se presenta en las aulas. Hay estados como Carolina del Sur o Texas, donde se presenta una imagen valiente y admirable de Colón. Pero en otros, como California o Colorado, los profesores eligen explicar una imagen más completa del colonizador, que incluye su trato opresivo a las poblaciones nativas de los territorios a los que llegó.



GLOSARIO

Asalto: atacar para conquistar
Verso: Grupo de palabras que forman una unidad en un poema
Opresivo: dominante, intolerante, angustiado.

Preguntas:

1. ¿Cuántos nombres diferentes puedes encontrar en el texto para la celebración del 12 de octubre?
2. ¿Cómo celebran las escuelas de Colombia el 12 de octubre?
3. ¿Estás de acuerdo con la información que expone el texto sobre tu país? ¿Cuáles crees que pueden ser las razones por las que la imagen de Colón y sus aventuras cambian tanto en diferentes estados (Tejas y Seattle, por ejemplo)?

Los textos informativos o expositivos se caracterizan por su objetividad, y se pueden encontrar en enciclopedias o revistas, entre otros. Su estructura, sin embargo, suele ser similar: se caracterizan por tener una breve introducción sobre la temática que se va a tratar, un largo desarrollo y una conclusión más o menos breve.

Actividad 16: estructuras y culturas

- a. ¿Puedes identificar los tres elementos de la estructura en el texto anterior?
- b. ¿Y en el siguiente fragmento?

LARAZA

Desde su inicio como una celebración del estado en México en 1912, la celebración de La Raza ha crecido a una celebración internacional. La conmemoración ocurre el 12 de octubre a través de América Latina. El festival celebra el nacimiento de la identidad mestiza; una identidad que combina las influencias de los españoles y de las culturas indígenas de Latino América. El Día de la Raza es una celebración de la identidad indígena y la riqueza histórica.

En la costa de Ecuador la celebración se llama el Festival de la Balsa Manteña o el Festival de las Balsas. El Festival subraya la importancia del pasado en la creación de la identidad étnica. Es una representación que provoca preguntas sobre la relación entre el pasado y el presente.



El festival es también un símbolo de resistencia: es una celebración del Día de la Raza, no como una fecha que representa la llegada de los españoles ni la identidad mestiza, pero como una celebración del indígena pasado y presente. Los participantes gritan “Viva la resistencia, viva la cultura” al comenzar la celebración. Cada año el festival inicia con la construcción de una balsa: un símbolo de las culturas marineras que representa la conexión entre la población actual y sus antepasados. Unos días antes, los participantes construyen la balsa. Cuando está construida la balsa, la llevan a la playa, hasta la mañana del festival. Cientos de personas se juntan para ver cómo varios participantes ponen la balsa en el mar, y la mandan hacia la isla de Corr, donde se hacen diferentes rituales.

(Bauer, 2010)

C. Observa las palabras subrayadas en ambos textos ¿Puedes recordar el tiempo verbal al que pertenecen y cuál es su uso habitual? Si tienes dudas, puedes consultarlo con tu compañero.

★ Si tenéis problemas para recordar los tiempos verbales y sus usos podéis buscarlo en internet. Aquí tenéis ejemplos de un par de páginas web:



© CanStockPhoto.com - csp47344697

 TRADUCTOR | DICCIONARIO | CONTEXT | GRAMÁTICA

<http://conjugador.reverso.net/conjugacion-espanol.html>

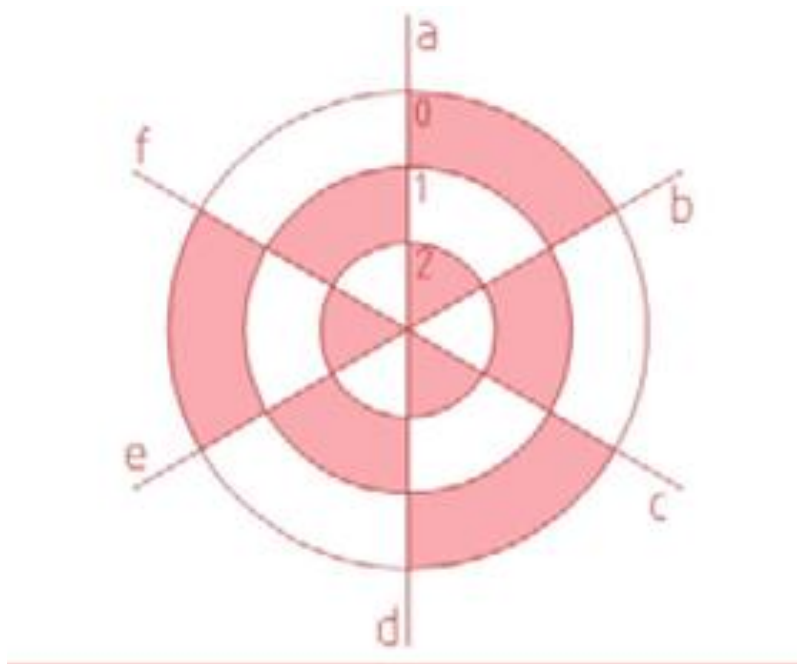

<https://www.practicaespanol.com/>

Actividad 17: Diana de autoevaluación



Vamos a hacer una primera evaluación de lo que hemos aprendido rellenando una diana de autoevaluación:

1. Soy capaz de redactar entrevistas y ejecutarlas en español
2. Soy capaz de leer y redactar un artículo de opinión en español
3. Soy capaz de expresar mis opiniones en español
4. Soy capaz de trabajar en grupo
5. Mi trabajo ha sido satisfactorio: me siento contento con la investigación realizada
6. Mi competencia comunicativa se ha desarrollado favorablemente con este método



Sesión 5

Actividad 18: De tu cabeza al papel

Ahora que ya conocemos los textos informativos, vamos a redactar, de forma individual, cada uno el nuestro.

¿Cómo lo vamos a hacer?

1. Buscando información sobre una festividad que nos interese en los ordenadores (*La festividad no podrá ser la misma que la seleccionada en la sesión anterior para realizar la entrevista).
2. Recordando la estructura que vimos en los textos de la sesión 4.
3. Debes escribir por lo menos los siguientes elementos: Origen (lugar, fecha, y motivos), cómo se vivía antiguamente y cómo se vive ahora (si es que hay algo que haya cambiado), los sentimientos de la gente y qué es "lo típico" de esa fiesta (¿Un comportamiento determinado, un tipo de baile, música ...?)

¿Necesitas ideas?

Páginas web con varios recursos:

- <http://www.avueltasconele.com/cultura-espanola/>
- <http://www.revistaiberica.com/fiestas-de-interes-turistico/>
- <http://profesora.e-monsite.com/pages/fiestas-y-tradiciones-en-espana-y-en-latinoamerica.html>
- <https://es.slideshare.net/Espanolparainmigrantes/fiestas-y-costumbres-en-paises-de-habla-hispana>
- <http://revistadeart.com/fiestas-populares-platos-tipicos/>

Festividades famosas

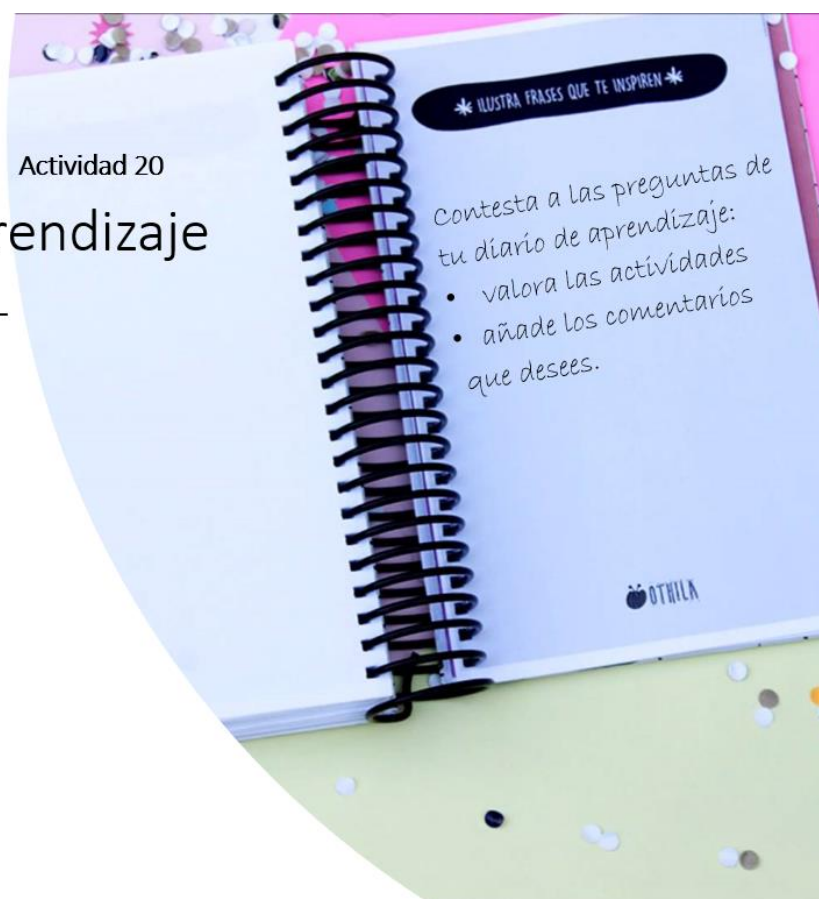
- CARNAVAL
- SEMANA SANTA
- CELEBRACIÓN DEL 5 DE MAYO
- DÍA DE MUERTOS

Actividad 19: *Corrige y elige*

En los grupos de 3, comparte los textos y evalúa el de los otros dos compañeros. Vamos a corregir, entre todos, la redacción, y seleccionar uno de ellos para que aparezca en la revista.

Actividad 20

Diario de Aprendizaje



Sesión 6

Actividad 21: La entrevista

Vamos a elaborar, en los grupos de tres, la entrevista con las preguntas que le vamos a hacer a una persona de la calle, sobre la festividad seleccionada. La entrevista debe tener, al menos, 15 preguntas. Al terminar, vamos a presentárselo a nuestros compañeros.

Actividad 22: Reunión de redactores

Vamos a debatir sobre las exposiciones de los grupos. Vamos a proponer mejoras para las entrevistas de los otros dos pequeños grupos. También podéis mencionar lo que más os ha gustado o lo que consideráis es el punto fuerte de la entrevista.

Aspectos a mejorar

Puntos fuertes

NO

Olvidar

¡RECUERDA!

La entrevista se hace fuera del aula y debéis completarla para la sesión número 7

Actividad 23:

Los jóvenes de hoy vs los jóvenes de ayer

Vamos a leer los siguientes textos: El primero se escribió hace unos cuantos años, y el segundo está escrito por Elvira Lindo.

Elvira Lindo es una escritora, guionista y periodista española. Su serie de libros infantiles "Manolito gafotas" ganó el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil. Con frecuencia, escribe artículos en un periódico llamado "El País".



Texto 1

LOS JÓVENES EN ESPAÑA

En primer lugar, hay que señalar que para los 1500 jóvenes españoles encuestados, las relaciones personales (el amor, los amigos), la salud, la paz y el dinero son las cosas más importantes.

Los padres son para la mayoría, importantes también porque significan bienestar y cariño. Solo algunos jóvenes (14%) dicen que tienen problemas sociales.

En cuanto a la injusticia social, piensan que es inevitable porque forma parte del progreso. Sin embargo, consideran que la economía es lo más importante de un país.

En general, la política no es importante para los jóvenes. Muchos creen que los políticos solo quieren poder personal y dinero.

(Texto adaptado de Miquel y Sans, 2006: 43)

Respecto a los siguientes temas, la mayoría opina que:

- La monarquía es importante para el país
- El sistema educativo español es malo, así como la sanidad
- El cuerpo militar tiene que ser profesional
- La paz y los derechos humanos son más importantes que la libertad
- El amor a la naturaleza es más importante que el amor a su país o a la religión
- La solidaridad es un valor muy importante, aunque la sociedad actual es cada vez más individualista
- La fidelidad sexual es fundamental, sobre todo a causa del VIH
- La sociedad no hace mucho por los jóvenes

Por último, hay que señalar que casi todos los encuestados (el 85%) dicen que son felices y el 50% que su vida es bastante buena y cómoda.

(Texto adaptado de Miquel y Sans, 2006: 43)

Buenas notas

Me pasa como a los niños, llega el verano y hago recuento, como si se acabara el curso, y aunque ahora no tenga que enfrentarme a la pesadilla de los exámenes y las notas, hay algo en estas fechas, al menos por mi parte, de boletín de calificaciones, de buenos o malos resultados; o bien, de “prograsa o no prograsa adecuadamente”. Este curso escolar ha sido importante para mí, lo siento de manera intensa. He terminado un libro que, por razones diferentes (el miedo y la dispersión) me ha costado mucho escribir: ¡cuatro años! Pero ya está aquí. Lo veré en septiembre en las librerías y sentiré alegría, miedo, vergüenza y también lo sentiré cada vez más lejos: me irá dejando de pertenecer para ser de cada persona que lo lea.

Este curso me han pasado cosas buenas y alegres: no he perdido ningún amigo. Hay años oscuros en los que por malentendidos o porque una amistad no era tan sólida como nosotros creíamos, donde perdemos amigos. Eso siempre produce amargura, pero aún así, con el tiempo he ido dándome cuenta de que hay amistades que llevan escrito desde el principio, aunque este sea luminoso, su fecha de caducidad. Pero este año eso no ha ocurrido: ahí están mis amigos. No sé si ellos me querrán tanto como yo los aprecio en mi vida. Eso no depende de mí. Ellos saben que a veces soy sociable y otras huidiza y me permiten esas locuras. Son necesarias para mí: a los grandes amigos no se les puede ver todos los días para, cuidar, con todo el amor y cariño, eso tan delicado que es la amistad. Pero es que aún hay más: este año he hecho amigos nuevos. Alguien me dijo hace poco que a partir de los cuarenta es más difícil incorporar amistades importantes en la vida. Qué deprimente. No estoy de acuerdo. Será porque yo estoy abierta a que me sucedan cosas, pero este año he conocido a personas por las que tengo grandes sentimientos. No necesitan ningún certificado de antigüedad para alcanzar mi corazón. Cuando entré en la radio tenía diecinueve años. Mi primer amigo del cafelito de la mañana fue un compañero que ya tenía casi los sesenta. Era guionista. Sabía todo del mundo del espectáculo y había sido guionista del programa de ¡Elena Francis! Aprendí y disfruté de su compañía. Me escribió hace unos años porque me basé en él para escribir un personaje en una de mis novelas y se reconoció. La amistad es un flechazo a primera vista. En este mundo tan segregado en grupos, yo creo en la amistad sin más razones que las sentimentales. Y este curso he sacado, en eso, muy buenas notas.

(Extraído y adaptado de: Lindo, 2010)

Actividad 24: Y tú, ¿qué opinas?

¿Podrías situar estos ítems en los artículos de la actividad anterior? Si la respuesta es afirmativa ¿en cuál de los dos? ¿O los dos siguen esta misma estructura? ¿Puedes señalar en el/los textos cómo los distribuirías? Piénsalo de forma individual, luego, coméntalo con tus compañeros de trío y, después, al grupo clase.

- Sabiendo que un artículo de opinión siempre debe tener:
- ✓ Un título llamativo
 - ✓ Una introducción que interese al lector y lo empuje a continuar leyendo
 - ✓ Una tesis; defensa de la opinión/idea por la que se escribe el artículo
 - ✓ Argumentación de la tesis
 - ✓ Conclusión

Contesta a las siguientes preguntas

1.Sobre el texto 1	2.Sobre el texto 2	3.Sobre el texto 1	4.Sobre el texto 1
Antes se dijo que el texto ya tenía unos años: ¿Qué opinas de lo que se cree que pensaban los jóvenes por aquel entonces? ¿Crees que los jóvenes españoles siguen pensando así? ¿Compartes las ideas expuestas en el texto?	¿Cuál crees que es la idea principal del texto? ¿Estás de acuerdo con Elvira Lindo sobre la “fecha de caducidad”? Siguiendo el esquema propuesto para los artículos de opinión; resume el texto “Buenas notas” en 5 frases.	Observa las palabras subrayadas en el texto 1: ¿Las conoces todas? ¿Aunque no conozcas todas, crees que puedes adivinar/imaginar lo que significan?	¿Podrías hacer una hipótesis de para qué sirve cada palabra? ¿y proponer un ejemplo para cada una?

¡Pista!

- ❖ Las palabras que aparecen antes y después nos pueden dar mucha información. Fíjate en ellas para buscar los significados de las palabras que no conozcas.
- ❖ Puedes buscar palabras que significan lo mismo (SINÓNIMOS), para sustituirlas por la palabra desconocida.

*Las palabras o bloques de palabras marcados en el texto 1 se utilizan para secuenciar y relacionar diferentes datos en un texto:

Sesión 7

Actividad 25: Reunión de expertos

Por grupos de tres, exponed vuestra experiencia realizando la entrevista:



★ Preguntas Guía:

¿Fue lo que esperabais? ¿Os contestó a todo? ¿Os surgieron más preguntas aparte de las que llevabais escritas? ¿Cómo os hizo sentir? ¿La información que extrajisteis de otras fuentes era la misma que la expuesta por el entrevistado? ¿La perspectiva del entrevistado creéis que aporta subjetividad u objetividad a vuestro estudio? ¿Hubo algunas preguntas que os resultaron más difíciles de preguntar que otras? Si la respuesta es afirmativa, ¿Por qué creéis que esto es así?

Como grupo clase, ¿habéis tenido experiencias similares? ¿se han comportado todos los entrevistados igual? ¿Ha sido sencillo hacerles hablar o habéis tenido que “sonsacarles” la información?

Actividad 26: Evaluación por parejas

Comparte con uno de tus compañeros tu artículo de opinión: léelo, y dáselo para que te lo corrija y valore. ¿Tiene alguna idea para ayudarte a mejorar (por ejemplo: en la forma de redactar o los temas que tratas)?

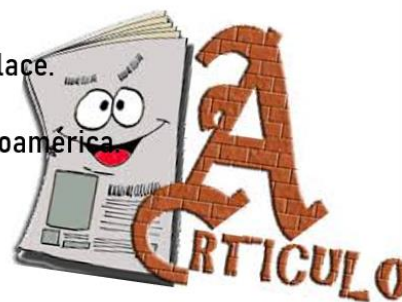




Actividad 27: Redacta tu artículo

Fíjate en la estructura que acabamos de ver y en las palabras que sirven de enlace. Después redacta, de forma individual, tu artículo de opinión.

El tema puede ser el día de la Hispanidad en España o el día de la Raza en Latinoamérica.



Observa el cuadro en que se proponen diferentes formas de expresar opinión. Tenlo en cuenta a lo largo de la sesión de hoy y para redactar tu artículo de opinión:

EXPRESAR OPINIONES	
Pedir opinión	Dar opinión
<ul style="list-style-type: none"> En tu opinión... ¿Qué + $\left\{ \begin{array}{l} \text{piensas} \\ \text{opinas} \\ \text{consideras} \end{array} \right. + \text{de que de lo que}$ 	<ul style="list-style-type: none"> A mi modo de ver... En mi opinión... Me parece que... Creo/Pienso/Opino/Veo/Considero + indicativo NO creo/pienso/opino/considero + subjuntivo
HACER VALORACIONES	
Pedir valoración	Valorar
<ul style="list-style-type: none"> ¿Te parece bien/mal...? ¿Qué te parece...? ¿Qué tal/cómo ha estado... + SN? ¿Cómo lo ves? 	<ul style="list-style-type: none"> Está bien/mal/fenomenal + lo de ... Lo veo/encuentro...

Actividad 28: ¡oh no! La hoja se ha roto

El siguiente texto de *Como agua para chocolate*, escrito por Laura Esquivel está desordenado, y le faltan palabras ¿Puedes ayudarme a ordenarlo y completarlo?

A. Además, resultaba de lo más divertido verla caminar de un lado a otro hablando sola mordisqueando su rebozo. Sentía que su ingenio para inventar (estar) (5) _____ paralizado por el terror.

B. Al despedirse, Tita le comunicó a Chenchá su decisión de no regresar nunca más al rancho y le pidió que se lo hiciera saber a su madre. Mientras Chenchá (cruzar) (2) _____ por enésima vez el puente entre Eagle Pass y Piedras Negras, sin darse cuenta, pensaba cuál

(ser) (3) _____ la mejor manera de darle la noticia a Mamá Elena. Los celadores de ambos países la dejaron hacerlo, pues la (conocer) (4) _____ desde niña.

C. Ojalá ella (poder) (10) _____ hacer lo mismo, pero no se atrevía. Desde niña había oído hablar de lo mal que les va a las mujeres que (desobedecer) (11) _____ a sus padres o a sus patrones y se van de la casa. Acaban revolcadas en el arroyo inmundo de la vida galante. Nerviosa, daba vueltas y vueltas a su rebozo, tratando de exprimírle la mejor de sus mentiras para estos momentos. Nunca antes le había fallado.

D. Cualquier versión que (dar) (6) _____ de seguro iba a enfurecer a Mamá Elena. Tenía que inventar una en la que, al menos ella, (salir) (7) _____ bien librada. Para lograrlo tenía que encontrar una excusa que la (disculpar) (8) _____ de la visita que le había hecho a Tita. Mamá Elena no se tragaría ninguna. ¡Como si no la (conocer) (9) _____! Envidiaba a Tita por haber tenido el valor de no regresar al rancho.

E. Al (llegar) (12) _____ a las cien retorcidas del embozo siempre (encontrar) (13) _____ el embuste apropiado para la ocasión. Para ella mentir era una práctica de sobrevivencia que (aprender) (14) _____ desde su llegada al rancho. Era mucho mejor decir que el padre Ignacio la (poner) (15) _____ a recoger las limosnas, que reconocer que se le (caer) (16) _____ la leche por estar platicando en el mercado. El castigo al que una se hacía merecedora era completamente diferente.

F. Total, podía ser verdad o mentira, dependiendo de lo que uno se (creer) (17) _____ las cosas verdaderamente o no. Por ejemplo, todo lo que había imaginado sobre la suerte de Tita no había resultado cierto.

(Hernández, M.P., s.f: 27)

Actividad 29: Ponte en situación

Vamos a crear situaciones. Utiliza las palabras que están debajo para crear frases que podrían aparecer en un artículo de opinión:



Actividad 30:

BOCADILLOS FILOSÓFICOS

El pasado no tiene poder
sobre el momento presente
Eckhart Tolle

Quien piensa a lo grande
tiene que equivocarse a
lo grande
Martin Heidegger

Debo encontrar una
verdad que sea verdad
para mí
Søren Kierkegaard

*La cosa más difícil es
conocernos a nosotros
mismos; la más fácil
es hablar mal de los
demás*
Tales de Mileto

La vida es muy simple,
pero insistimos en hacerla
complicada
Confucio

Vemos las cosas, no como
son, sino como somos
nosotros
Kant

- Lee los siguientes bocadillos. Utilizando las palabras de la actividad 29, ¿podrías dar tu opinión sobre cada una de ellas? Escríbelas en tu cuaderno para luego compartirlas con tu clase.

Actividad 31:
¡Cuidado con lo que
dices!



Utilizando el cuadro de la actividad veintisiete, piensa en una frase que te gustaría decirle a uno de tus compañeros y escríbela. Luego, se recogerán todas las frases juntas de forma anónima y se leerán en alto. ¿Eras consciente de lo que tus compañeros pensaban de ti?

Sesión 8

Actividad 32:

¿Cuál es tu punto de vista?

En tu grupo de tres, y tomando como referencia toda la investigación realizada, tanto de la entrevista como de otras fuentes de información, debéis escribir un artículo de opinión relacionado con la festividad que seleccionasteis.



Actividad 33: *Estoy de acuerdo pero...*

Cada uno, vamos a contarle a uno de nuestros compañeros de otro grupo el trabajo que hemos hecho hasta ahora. Nos va a dar su opinión. ¿Tiene alguna idea para que podamos mejorar nuestro trabajo?



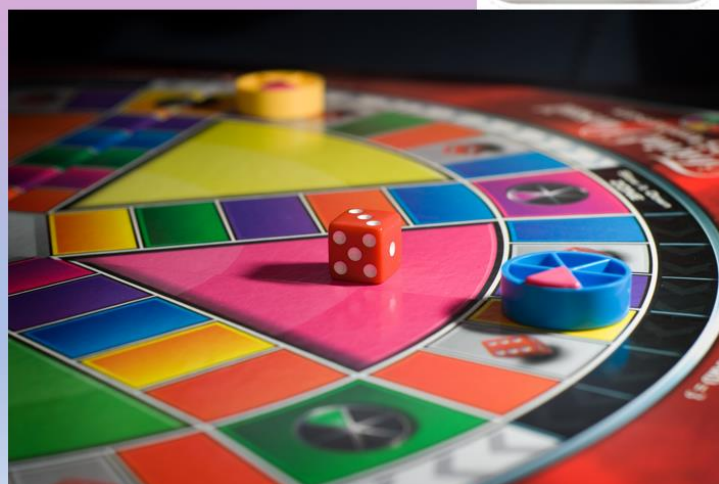
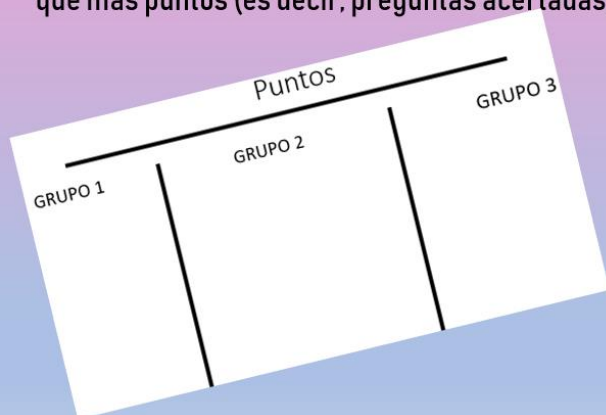
Actividad 34: *Últimas correcciones*

En tu grupo de tres, vamos a debatir sobre las ideas aportadas por nuestros compañeros y hacer las modificaciones necesarias

Actividad 35: ¡A jugar!

En los grupos de tres, vamos a juntar toda la información que tenéis sobre el día de la Hispanidad y el día de la Raza. Vamos a crear nuestro propio trivial:

- Tenéis la oportunidad de elaborar 3 preguntas: cada grupo lanzará una pregunta a otro trío; si estos la aciertan, ganarán un punto, pero si la fallan, se producirá un rebote. Ganará el grupo que más puntos (es decir, preguntas acertadas) obtenga.



Diario de Aprendizaje

Actividad 36



Sesión 9

Actividad 37: En busca de la estética

¡Es el momento de juntar toda nuestra información! Además de una parte más teórica, como son la entrevista y el artículo, toda buena revista también tiene una parte de carácter más estético: busca las imágenes y elementos que quieres que acompañen a tu trabajo



¡RECUERDA!

La primera y la última página también son muy importantes. Habla con tus compañeros para decidir qué queréis que aparezca en estas páginas.

Actividad 38: soñamos con nuestra revista

Vamos a poner en común todos los elementos que aparecerán en la revista:

- Vamos a ver las imágenes, entrevistas y artículos todos juntos: ¿Podemos añadir algo más? ¿Estamos de acuerdo en que la revista está lista para ser maquetada?
- ¿Cómo se van a organizar los diferentes elementos?



Actividad 39: Somos una cadena de producción

Cada uno de vosotros debe asumir un rol para maquetar la revista. Repartíos el trabajo y ¡manos a la obra!



¡Truco!: habéis tenido muchas horas de clase juntos, seguro que ya sabéis a quién se le va a dar mejor qué trabajo.

Sesión 10:

Actividad 40: ¡últimos detalles!

Es hora de revisar el trabajo de cada individuo/pareja, con el objetivo de proporcionar *feedback*. Entre todos, hacemos una última valoración de la revista antes de mandarla a imprimir.

Actividad 41: Preparados, listos... ¡Hora de exponer!

Vamos a presentar la revista completa, por parte de cada equipo con la ayuda del proyector. La revista será entregada en las diferentes aulas de la academia



Actividad 42

Diario de Aprendizaje

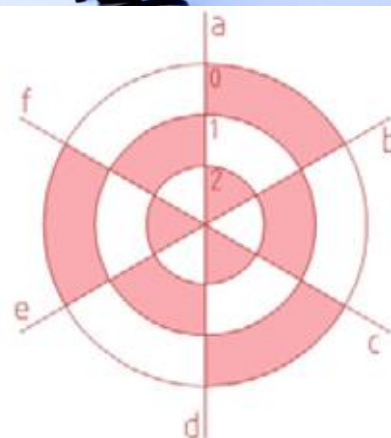
Diana de autoevaluación



1. Soy capaz de redactar entrevistas y ejecutarlas en español
2. Soy capaz de leer y redactar un artículo de opinión en español
3. Soy capaz de expresar mis opiniones en español
4. Soy capaz de trabajar en grupo
5. Mi trabajo ha sido satisfactorio: me siento contento con la investigación realizada
6. Mi competencia comunicativa se ha desarrollado favorablemente con este método

** ILUSTRAR FRASES QUE TE INSPIREN **

Vamos a realizar todos juntos una última reflexión sobre el curso, y a escribir, por última vez, en nuestro diario de aprendizaje. Además, llevaremos a cabo la evaluación final del proyecto y del aprendizaje de forma individual y colectiva. Volveremos a hacer la diana de autoevaluación para ver si hemos mejorado.



4.7 Evaluación

La metodología por proyectos implica que la evaluación a realizar ha de ser formativa e integral. Con el propósito de observar si los objetivos de la propuesta se han cumplido, la evaluación se llevará a cabo mediante la recogida de datos a través de diferentes herramientas:

- Observación directa diaria
- Diario de aprendizaje
- Diana de autoevaluación

Diariamente, el profesor, mediante la observación directa, habrá de recoger y analizar diferentes datos de los alumnos que le sirvan como guía para conocer aquellos aspectos en los que los estudiantes necesitan refuerzo.

En segundo lugar, el aprendiente, durante el trascurso del proyecto, habrá de redactar un diario de aprendizaje (véase ANEXO I), que entregará semanalmente al docente, en el que relatará las actividades realizadas durante la semana a modo de reflexión, valorando qué diferentes aspectos positivos y negativos de las sesiones de instrucción y haciendo hincapié en los sentimientos provocados en las diferentes actividades. Además, los aprendientes habrán de realizar una evaluación de su propio aprendizaje a partir de una diana de autoevaluación (véase ANEXO II), que les permita reflexionar sobre lo aprendido, y valorar si han alcanzado los objetivos que se proponían al comienzo del curso. Esta diana se realizará a mitad del curso y al final del mismo.

Para finalizar, el docente también habrá de valorar su práctica en el aula, con el objetivo de mejorar la misma. Como instrumento de evaluación se propone que este realice un cuestionario abierto a la reflexión, que permita a los profesores evolucionar en el desarrollo de su práctica docente.

4.8 Recursos

La propuesta didáctica expuesta requiere diferentes recursos para su correcta implementación:

Por un lado, requiere de un docente formado en la metodología por proyectos que sepa ejercer el papel de guía y mediador. Asimismo, requiere que este sea un buen observador y oyente, capaz de detectar las necesidades de los aprendientes.

En lo que respecta a recursos materiales, la propuesta planteada requiere que cada estudiante disponga de un ordenador portátil o tableta con teclado para llevar a cabo la búsqueda de información, con el programa de Word Publisher instalado para que estos puedan realizar la publicación de la revista de la forma más cómoda posible. Además, se requiere acceso a internet en estos aparatos electrónicos. Asimismo, los discentes necesitarán utilizar folios y bolígrafos.

Dado que la clase la conformarían diez estudiantes más un docente, se necesitarían once sillas y mesas, que idealmente deberían ser móviles, para que los aprendientes pudieran trabajar en grupo cómodamente cuando fuera necesario, así como separarse para el tiempo de trabajo individual si se deseara.

Además, el espacio en el que se desarrollaran algunas de las sesiones debería tener una pizarra digital o proyector.

5. CONCLUSIONES

El enfoque por proyectos propone una metodología que trata de adaptarse a los aprendientes de la sociedad actual y facilitarles la adquisición de los conocimientos que buscan aprender. Aplicada al campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, esta metodología permite el desarrollo de las diferentes destrezas necesarias para que se produzca la comunicación, puesto que todas ellas son puestas en práctica a lo largo de un proyecto. Esto posibilita que el aprendiente adquiera la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse individualmente en un contexto hispanohablante.

Uno de los factores clave es la importancia que toma la temática del proyecto, en relación con la parte emocional y motivacional. Cualquier proyecto que se quiera llevar a la práctica ha de tener algún tipo de significado para los estudiantes. Esto, además, subraya la parte social que requiere para ser conseguido. Una sola persona no puede llevar a cabo este tipo de trabajo, sino que, para ello, se requiere la interacción entre compañeros: la comunicación es un factor clave y necesario en la consecución del resultado final.

Asimismo, para el docente, uno de los valores centrales que ofrece este modelo de trabajo es la posibilidad de crear sinergias, de alcanzar varios objetivos sobre diversas áreas al mismo tiempo y de forma integrada y transversal.

La puesta en práctica o pilotaje de la propuesta didáctica hubiera aportado solidez al estudio, pero la falta de un grupo de estudiantes ha hecho imposible este pilotaje. Se propone, para futuras investigaciones, el análisis de la puesta en práctica de la unidad didáctica confeccionada y expuesta, con el objetivo de observar y constatar si, efectivamente, tal y como se plantea en este estudio, las ventajas de la metodología por proyectos son significativas.

Asimismo, resultaría interesante analizar y comparar diferentes proyectos, realizados en aprendientes de diferentes niveles, para constatar si la efectividad de la metodología aquí propuesta varía en función del nivel lingüístico de los estudiantes. Incluso, se podría investigar si la edad de los aprendientes podría estar relacionada con la práctica de esta metodología: si quizá funciona mejor o es más motivadora en edades tempranas frente a la adulta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIO, G. (2011). *Un paseo por la evolución de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras con foco en el papel de la comprensión auditiva, la expresión oral y las tecnologías de apoyo*. Universidad Federal de Alagoas. Recuperado de: <http://www.cedu.ufal.br/professor/ga/documents/curso-oral-historia.pdf>, el 5/07/2017.

AULAPLANETA. (2015). "Cómo aplicar el aprendizaje basado en proyectos en diez pasos". Recuperado de: <http://www.aulaplaneta.com/2015/02/04/recursos-tic/como-aplicar-el-aprendizaje-basado-en-proyectos-en-diez-pasos/>, el 7/05/2017.

AUSUBEL, D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.

BAUER, D. E. (2010). "Tradición e identidad cultural: Expresiones Colectivas en la Costa Ecuatoriana", *Antropología Experimental*, 10, 183-194.

BRUNER, J. S. (2006). *In Search of Pedagogy Volume I: The Selected Works of Jerome Bruner, 1957-1978*. Abingdon. Routledge

CAMPS. A. (1996). "Proyectos de Lengua: entre la teoría y la práctica", *Cultura y educación*, 2, 43-57.

CHÁVEZ, A. (2003). *El método de proyectos: una opción metodológica de enseñanza en primer grado de educación primaria*. (Tesis doctoral). Universidad pedagógica nacional. Culiacán Rosales: Sinaloa.

CIFUENTES, I. (2006). *La enseñanza por proyectos en el aula de ELE: la experiencia de un grupo de alumnos de secundaria en Alemania*. (Tesis de maestría). León: Universidad de León.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf, el 15/06/2017.

DECROLY, O., BOON, G., Y DE LUZURIAGA, M. L. N. (1965). *Iniciación general al método Decroly y ensayo de aplicación a la escuela primaria*. Buenos Aires: Losada.

DEWEY, J. (2004). *Democracy and education*. New York: Courier Corporation.

ENCINAS, J. (2016). "Laboratorio proyectos arquitectónicos 5", *Proyectos de innovación docente*. Recuperado de: http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/23997/1/PID_16_17_LPA5_Anexo%203.pdf, el 21/09/17.

FERNÁNDEZ, M.A. y J. RODRÍGUEZ. (1994). "Un ejemplo para la clase de español: «Un extranjero en Madrid»", *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0231.pdf, el 9/05/2017.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

HERNÁNDEZ, F. (2000). "Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad", *Educación*, 26, 39-51.

HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1998). *La organización del currículum y proyectos de trabajo. Es un caleidoscopio*. Barcelona: Graó.

HERNÁNDEZ, M.P. (s.f.). *Tiempo para practicar el indicativo y el subjuntivo*. Madrid: Edelsa. Recuperado de: <http://www.edelsa.com/Aula/Tiempoindicativosubjuntivo/Tiempo%20para%20indicativo%20y%20subjuntivo.%20Ejercicios.pdf>. El 28/09/2017.

INSTITUTO CERVANTES. (1997). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/diccio_ele/diccionario/trabajoproyectos.htm, el 22/08/2017.

INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm, el 16/06/2017.

KILPATRICK, W. (1918). *The project method: The use of the purposeful act in the educative process* (No. 3). New York: Teachers College/Columbia University.

LINDO, E. (2010). "Buenas notas". Recuperado de: <http://www.elviralindo.com/blog/articulos-opinion/buenas-notas/>, el 20/09/2017.

MARTÍN, M. A. (2009). "Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras /History of Foreign Language Teaching Methodology", *Tejuelo*, 5(1), 54-70. Recuperado de: <http://relatec.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2356/1513>, el 27/06/2017.

MARTÍNEZ, I. (2001). *Nuevas perspectivas en la enseñanza aprendizaje de ELE para japoneses: La concienciación formal*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

MIQUEL, L. y SANS, N. (2006). *Rápido, Rápido: Curso de español intensivo*. Madrid: Difusión.

MONELL, F. y CARBAJO, M.E. (2011). "Trabajo por proyectos, ¿y los docentes?", *Cuadernos de Pedagogía*, 413, 30-33.

PIAGET, J. (1950). "Discours du directeur du Bureau international d'éducation", en: *Treizième Conférence internationale de l'instruction publique: procès-verbaux et recommandations*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación, 35-36.

NIEVES DE LA VEGA, I. (2016). "Una propuesta de aprendizaje por proyectos en el aula de Español de Negocios", *Foro de profesores de E/LE*, 12(1), 179-189. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/9181>, el 10/08/2017.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2014). *Diccionario de la lengua española*. (23.ª ed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?w=comprenda&origen=REDLE>, el 14/09/2017.

RIBÉ, R. (1989). "La enseñanza del inglés por proyectos", *Educación Abierta: Aspectos didácticos del inglés*, 3. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.

RIBÉ, R., y VIDAL, N. (1993). *Project work: step by step*. Oxford: Heinemann.

RIVERO, V. (2014). *El trabajo por proyectos en el aula de lengua extranjera*. (Trabajo Final de Grado). Valladolid: Universidad de Valladolid.

RUIZ, G. (2013). "La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo", *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/4475/447544540006/>, el 29/06/2017.

SÁNCHEZ, J. M. (2013). "Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos", *Actualidad pedagógica*. Recuperado de: <http://www.actualidadpedagógica.com>, el 15/06/2017.

SANTIAGO, R. (2014). *El aprendizaje basado en proyectos en la clase de ELE. The flipped classroom*. Recuperado de: <http://www.theflippedclassroom.es/el-aprendizaje-basado-en-proyectos-en-las-clases-de-ele/>, el 22/05/2017.

TOBÓN, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Madrid: Uninet
Recuperado de: http://files.innova-edu.webnode.com/200002457-9770d986b2/metodos_de_trabajo_por_proyecto%20Tobon%202006.pdf, el
10/08/2017.

TRAGANT, E. y MUÑOZ, C. (2000). “La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera”. *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, 81-105.

VIGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

ZÁBRÁČZKI, A. (2013). “Aprender español vía proyectos en niveles avanzados: una experiencia docente”, en *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest (2013)*, Blas Nieves, A. et alii (eds.). Budapest: Instituto Cervantes AKG de Budapest.
Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/36_zabraczki.pdf, el 9/05/2017.

ANEXOS

Anexo I

DIARIO DE APRENDIZAJE

-Hoy he aprendido:

-Durante la sesión he sentido:

-Me ha resultado complicado:

-Creo que debo mejorar en:

-Aspectos negativos de la sesión:

-Respecto a la interacción con mis compañeros:

-Respecto al docente:

-Creo que el proyecto se podría mejorar si:

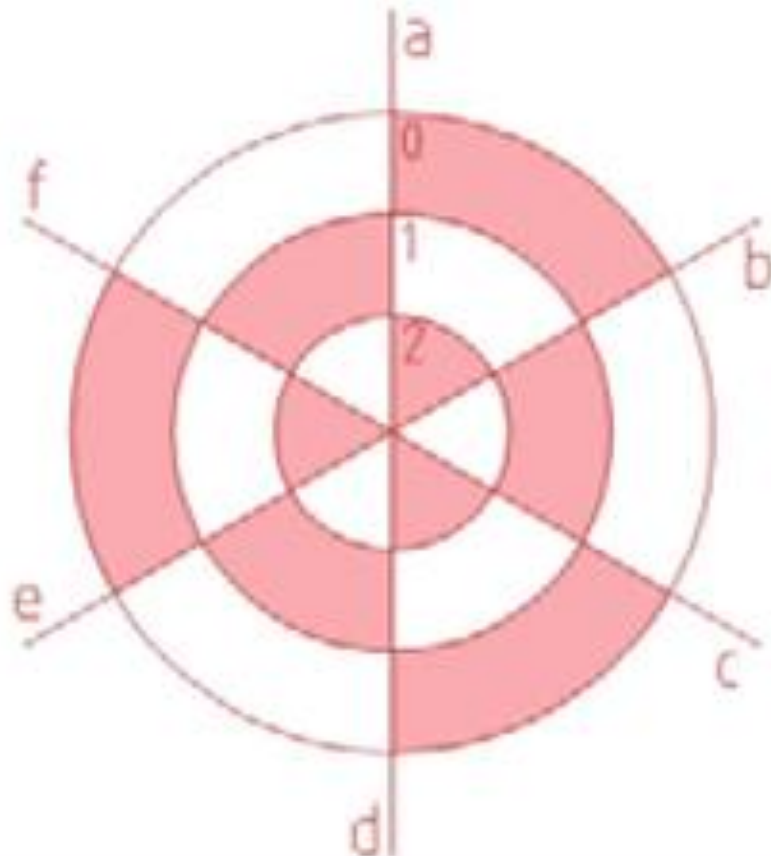
-Me propongo:

-Algo que me gustaría compartir es:

Anexo II

DIANA DE AUTOEVALUACIÓN

1. Soy capaz de redactar entrevistas y ejecutarlas en español
2. Soy capaz de leer y redactar un artículo de opinión en español
3. Soy capaz de expresar mis opiniones en español
4. Soy capaz de trabajar en grupo
5. Mi trabajo ha sido satisfactorio: me siento contento con la investigación realizada
6. Mi competencia comunicativa se ha desarrollado favorablemente con este método



(Encinas, 2016)